

**REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL**

***Palabra y lenguaje; instrumentos de depresión en educación formal: un enfoque Lacaniano: (estudio de caso)***

**Autor: Moisés Murguía Alcaraz**

**Tesis presentada para obtener el grado de:  
Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y Adolescencia**

**Nombre del asesor:  
Alfredo Lugo González**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación "Dr. Silvio Zavala" que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada", se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





FACULTAD DE PSICOLOGÍA

"PALABRA Y LENGUAJE; INSTRUMENTOS DE DEPRESIÓN EN  
EDUCACIÓN FORMAL. UN ENFOQUE LACANIANO"  
(ESTUDIO DE CASO)

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LA  
INFANCIA Y ADOLESCENCIA  
PRESENTA

MOISÉS MURGUÍA ALCARAZ

ASESOR DE LA TESIS

MTRO. ALFREDO LUGO GONZÁLEZ

CLAVE: 16PSU00234

ACUERDO RVOE: MAES-971001



MORELIA, MICH. MÉXICO. ENERO DE 2005



M.R.

**UNIVERSIDAD  
VASCO DE QUIROGA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**"PALABRA Y LENGUAJE; INSTRUMENTOS DE DEPRESIÓN EN  
EDUCACIÓN FORMAL: UN ENFOQUE LACANIANO"  
(ESTUDIO DE CASO)**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LA  
INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

PRESENTA:

**MOISÉS MURGUÍA ALCARAZ**

ASESOR DE LA TESIS:

**MTRO. ALFREDO LUGO GONZÁLEZ**

CLAVE: 16PSU00234

ACUERDO: RVOE, MAES-971001

MORELIA, MICH., ENERO DE 2005

---

Morelia, Michoacán, a 12 de noviembre de 2004

**MPH. MA. INÉS GÓMEZ DEL CAMPO**  
COORDINADORA DE POSGRADOS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

**"PALABRA Y LENGUAJE; INSTRUMENTOS DE DEPRESIÓN EN  
EDUCACIÓN FORMAL: UN ENFOQUE LACANIANO"  
(ESTUDIO DE CASO)**

Por medio de la presente me permito confirmar la terminación de la TESIS titulada: **"PALABRA Y LENGUAJE; INSTRUMENTOS DE DEPRESIÓN EN EDUCACIÓN FORMAL: UN ENFOQUE LACANIANO" (ESTUDIO DE CASO)**, que presenta el aspirante al grado de Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia: **Moisés Murguía Alcaraz**.

Se extiende la presente constancia a los doce días del mes de noviembre del año dos mil cuatro para los fines que se consideren convenientes.

ATENTAMENTE

**MTRO. ALFREDO LUGO GONZÁLEZ**  
DIRECTOR METODOLÓGICO

**MTRA. MA. INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO**  
COORDINADORA DE POSGRADOS DE PSICOLOGÍA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**"PALABRA Y LENGUAJE; INSTRUMENTOS DE DEPRESIÓN EN  
EDUCACIÓN FORMAL: UN ENFOQUE LACANIANO"  
(ESTUDIO DE CASO)**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE LA  
INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

PRESENTA:

**MOISÉS MURGUÍA ALCARAZ**

JURADO DE EXAMEN RECEPCIONAL

**DR. ANTONIO SANTAMARÍA FERNÁNDEZ** \_\_\_\_\_

PRESIDENTE

**MTRO. DAVID CAMPOS** \_\_\_\_\_

SECRETARIO

**MTRO. ALFREDO LUGO GONZÁLEZ** \_\_\_\_\_

VOCAL-ASESOR DE TESIS

**MTRA. MA. INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO**

COORDINADORA DE POSGRADOS DE PSICOLOGÍA

---

---

**CON CARIÑO Y AGRADECIMIENTO PARA:**

**MI ESPOSA AMELIA, MI ABUELA PAULA (+).**

**MIS HIJOS: MAYRA YADIRA, MOISÉS SINUHE (+),  
ALEJANDRO Y OMAR.**

*QUE CON SU APOYO, CARIÑO Y COMPRENSIÓN, CONTRIBUYERON  
EN EL ALCANCE DE ESTA META.*

**G R A C I A S.**

---

# ÍNDICE

	PÁGINA
PRESENTACIÓN	8
PRIMERA PARTE	
INTRODUCCIÓN	11
1.- Construcción de una vinculación: Educación escolarizada, lenguaje y depresión	11
2.- Diagnóstico situacional	14
3.- Un acercamiento conceptual a la triada	16
4.- Una primera delimitación	17
5.- Vinculación palabra-lenguaje-depresión: el problema	19
6.- Razones y expectativas	20
7.- Supuestos y categorías de análisis	22
8.- Encuadre y proceso metodológico	25
8.1.- Postura teórico-metodológica	25
8.2.- El contexto: Escuela secundaria técnica # 5, Apatzingán, Michoacán	27
SEGUNDA PARTE	
CAPÍTULO 1	
LA PALABRA Y EL LENGUAJE COMO DEFINIDORES DEL SUJETO	
1.1.- El estadio del espejo	35
1.2.- La palabra, el lenguaje y el acontecimiento	37
1.3.- El lenguaje y los significados vivenciados	39
1.4.- El lenguaje y la agresividad	42
CAPÍTULO 2	
LA DEPRESIÓN COMO ACOMPAÑANTE COMÚN DEL SUJETO	
2.1.- La depresión como psicopatología. Concepto psicoanalítico	46
2.2.- Psicodinamia de la depresión	49
2.3.- Factores que predisponen a elaborar estados depresivos	53
2.3.1.- El odio en la contratransferencia	55
2.4.- Características de la depresión	59

### CAPÍTULO 3

#### LA EDUCACIÓN FORMAL: PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLARIZADA DE AULA

3.1.- Conceptuación y tipos de práctica	63
3.2.- Práctica educativa escolarizada	69
3.3.- La práctica docente de aula	71
3.4.- El rol escolar del discente	72
3.5.- La depresión como elemento que permea la relación alumno-maestro	74

### CAPÍTULO 4

#### TRABAJO DE CAMPO. ACCIONES PROCEDIMENTALES

4.1.-Acopio de información	85
4.1.1.- Descripción de los instrumentos	85
4.1.1.1.- Instrumentos de observación	85
4.1.1.2.- Instrumentos de entrevista	88
4.1.2.- Confiabilidad y validez de los instrumentos	90
4.1.3.- Inserción en el contexto	93
4.2.- Aplicación de los instrumentos	96
4.2.1.- Observación participante en el aula	96
4.2.1.1.- Observación de la práctica educativa escolarizada	96
4.2.1.2.- Observación de rasgos depresivos por el uso del lenguaje escolarizado	111
4.2.2.- Observación participante en el interior escolar	114
4.2.2.1.- En lo relativo a los alumnos	115
4.2.2.2.- En lo relativo a los maestros	117
4.2.2.3.- En relación a los directivos escolares	118
4.2.3.- Entrevista a alumnos y maestros	119
4.2.4.- Estudio de caso	123
4.2.4.1.- Caso del alumno	127

### CAPÍTULO 5

#### PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

#### APROXIMACIONES CONCLUYENTES.

5.1.- Análisis de la información	142
5.1.1.- La observación del trabajo de aula	142
5.1.1.1.- De la observación de la práctica pedagógica	142
5.1.1.2.- De la aplicación instrumental en la observación de rasgos de la depresión	146
5.1.1.3.- Entrevista a los alumnos	151

5.1.1.4.- Entrevista a los docentes	156
5.1.2.- Del trabajo al interior escolar	159
5.1.3.- Del estudio de caso	161
5.1.3.1.- El lenguaje en relación a las actitudes y emociones	161
5.1.3.2.- Signos y síntomas depresivos derivados del lenguaje	163
5.1.3.3.- Escala de medición de la depresión de Zung	165
5.1.4.- Interpretación y aportaciones generales	166
ANEXOS	180
BIBLIOGRAFÍA	192

## PRESENTACIÓN

Problematizar y abordar la palabra y el lenguaje como partes de un objeto de estudio, es ya una aventura investigativa de alto riesgo y responsabilidad, debido en gran medida a su característica polisémica que no deja duda, dada la complejidad subyacente. Si a ello se agrega la intencionalidad de vincularlos como instrumentos posibilitadores de generar la depresión dentro de la educación formal, vista ésta como un proceso que se realiza al interior escolarizado, donde son actores protagónicos los alumnos y docentes, entonces la problematización adquiere una dimensión de difícil acceso y construcción teórico-práctica.

El método y las técnicas para acercarse a las expectativas y a los supuestos de que se partió en esta investigación y encontrar respuesta a la aparición y manifestación de la depresión entre maestro y alumnos, y desprender de ello el CASO-ALUMNO investigado dado el uso de la palabra por dichos actores para efectos de comunicarse e interactuar, fueron la etnografía, la observación participativa y la triangulación. Con ello se intentó la obtención de resultados que dieran luz para entender los comportamientos de los actores pedagógicos y que se haya supuesto que éstos estén en función de la elaboración de psicopatologías debido a su interacción humana dentro del aula.

En este trabajo se observó la vinculación entre el lenguaje cotidiano escolar y la práctica educativa escolarizada que se realiza en el escenario específico del aula, fundamentalmente entre los alumnos y el maestro; se derivó de ello la posible influencia que ejerce el proceso comunicacional desde la palabra y las diversas formas del lenguaje que son utilizadas por estos actores pedagógicos en la generación de estados depresivos que son manifestados en el proceso pedagógico dentro del salón de clases.

En esta idea es que se movió la problemática que se aborda a través de esta investigación. Para ello, se consideró una estructura guiadora compuesta por apartados en los que se quiere dar cuenta del QUÉ se investigó, así también de lo

relativo al PARA QUÉ, al PORQUÉ y al CÓMO se realizó el evento indagatorio. Ciertamente que el presente trabajo pretende informar la manera en se guió la investigación. Al respecto, se presenta el dibujo de los capítulos que integran la presente tesis.

En este sentido, el apartado de INTRODUCCIÓN pretende abordar lo relativo a una vinculación inicial de tres elementos esenciales que intervienen en la investigación: la palabra y el lenguaje, el quehacer pedagógico de aula y la psicopatología de la depresión. Se ubica esta triada en un primer diagnóstico situacional; se aporta de ella un acercamiento conceptual y su delimitación teórica, espacial y temporal. Con lo anterior, se precisa la construcción del objeto y, finalmente, las razones, expectativas, supuestos y categorías de análisis que guiaron este trabajo de tesis. Es aquí donde se hacen los acercamientos empíricos y teóricos del lenguaje cotidiano escolar, del hecho educativo escolarizado al interior del aula, y la relación que ambos puedan tener en la elaboración de estados depresivos por parte de los actores, así como la manera en que dichas situaciones determinan el comportamiento de ellos.

En consecuencia, la palabra y el lenguaje, la depresión y práctica educativa escolarizada, se consideran como categorías centrales pero sujetas también a su reconstrucción. Así mismo se hace hincapié en el paradigma de investigación cualitativo y la metodología a usar. Se deriva de ello lo relacionado a las acciones procedimentales en cuanto a las técnicas e instrumentos para el acercamiento a la realidad objeto de investigación.

Respecto al Capítulo Uno, se abordan las categorías de la palabra y el lenguaje como instrumentos fundamentales que determinan en gran manera la interacción entre los sujetos. Precisamente se observó cómo estos elementos comunicacionales van definiendo el comportamiento de las personas para configurarlos en una relación con los otros y con el Otro.

La depresión es considerada en este proyecto como una categoría central. Se sabe que esta psicopatología, independientemente de su nivel de manifestación, es un

acompañante común del sujeto. Por ello, en el apartado del Capítulo Dos se atendió precisamente como algo que es común al hombre pero que, sin embargo, se le relacionó con los usos que hacen del lenguaje cotidiano escolar los actores pedagógicos al interior del aula.

En cuanto al Capítulo Tres, se trabaja en un primer momento la práctica educativa escolarizada vista como educación formal y realizada en el espacio del aula. Se le vincula con la palabra y el lenguaje desde sus diversas concepciones. Se aborda el escenario áulico para hacer presentes los usos del lenguaje cotidiano en la realización de la enseñanza y el aprendizaje, pero muy relacionado con la posible elaboración de la depresión que permea la relación alumno-maestro.

En los Capítulos Cuatro y Cinco se realiza el trabajo de campo y las diversas acciones procedimentales para la obtención de los datos e información. Es aquí donde se describe la inserción a la escuela y al aula misma, como también la aplicación de la metodología y las técnicas. Se hace a su vez el análisis e interpretación de la información, y lo relativo a la presentación de los resultados de la investigación.

## PRIMERA PARTE

### INTRODUCCIÓN

#### 1.- CONSTRUCCIÓN DE UNA VINCULACIÓN: EDUCACIÓN ESCOLARIZADA, LENGUAJE Y DEPRESIÓN

El fenómeno educativo es un hecho social, susceptible de ser tratado como 'cosa'. Esta posición ya fue planteada en su momento por el sociólogo francés Emillie Durkheim<sup>1</sup> como una categoría central para elevar a la educación, desde su perspectiva, a nivel de disciplina científica. Sin embargo, su acercamiento teórico-metodológico y epistemológico tuvo un marcado énfasis positivista que permeó a la nueva ciencia de objetividad, de racionalidad, de búsqueda predictiva y control del comportamiento humano y del acto educativo en sí.

Fue entonces normal que aparecieran posturas epistemológicas que aportaron visiones diferentes para entender y abordar la interacción humana que caracteriza a la práctica socioeducativa. Max Weber<sup>2</sup>, en este caso, viene a ser un teórico representativo de la corriente del pensamiento que propone el rescate de los significados que el actor construye en esos motivos, razones e intenciones facilitadores que le permiten llevar a cabo su acción humana. Afirma que como el sujeto es básicamente intencional, se requiere develar los significantes que lo impactan en el cruce de subjetividades que se provocan precisamente en esa interacción social, dentro de un marco contextual en el que confluyen cargas simbólicas, usos de lenguaje, prácticas, costumbres y tradiciones que se presentan a manera de un dibujo cultural en donde los actores viven en interaccionismo simbólico. Así, las miradas, los gestos, la mímica, la expresión oral y gráfica confluyen en un lenguaje que tiende a determinar la cotidianeidad de los sujetos. Y es la presencia de este lenguaje en una interacción educativa lo que interesó en esta

---

<sup>1</sup> DURKHEIM, Emilio (1997). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: La Pléyade, p. 13

<sup>2</sup> WEBER, Max (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores, p. 176

investigación, pero visto como un instrumento comunicacional y potencial en la generación de estados depresivos en los sujetos intervinientes del hecho educativo.

Es en esta posición investigativa llamada hermenéutica, interpretativa o comprensiva en que se intentó encontrar una posibilidad de vincular algunas de las categorías fundamentales del discurso lacaniano, para que éste sirviera de apoyo en la comprensión de la depresión y su presencia en los actores de una práctica educativa escolarizada.

Ahora bien, una característica fundamental que distingue a la escuela actual como unidad educativa, es la relativa a la sistematización de la adquisición y transmisión del conocimiento, de los valores, habilidades o destrezas. La sociedad en su devenir histórico ha ido produciendo una serie de satisfactores en el ámbito de lo material, de lo valoral, del arte y de la cultura; situación que le ha obligado a generar acciones para reproducir la representación de tales satisfactores. Es decir, se hizo y se hace necesario que las producciones humanas trasciendan a sus propios creadores generacionales a través de la reproducción.

Al incorporar estas afirmaciones a un contexto escolarizado, se evidencia la necesidad de construir un cuerpo conceptual que aglutine la producción humana para posibilitar su trascendencia generacional, la cual, necesariamente, debe sujetarse a fines e intencionalidades sociales que, generalmente, son determinados por los grupos detentadores del poder histórico, e impulsados a través de un proceso educacional. Las palabras de Durkheim<sup>3</sup> nos ilustran mejor cuando afirma que

*"La educación es la influencia que ejercen las generaciones de adultos sobre aquellas que todavía no están preparadas para la vida social. Su objeto es estimular y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le son exigidos por la sociedad política en conjunto, como por el medio particular para el que el niño está destinado específicamente"*

---

<sup>3</sup> DURKHEIM, Emilio., *Op. Cit.*, p. 76

La producción social de la humanidad que, según Lundgren<sup>4</sup>, abarca las necesidades de la vida en lo material, simbólico, manual y lo mental, genera a su vez la necesidad de la reproducción social del conocimiento, de los valores, de las habilidades y destrezas así como la fuerza del trabajo de manera amplia. Esta producción debe estructurarse en un texto para efectos de transmisión. En la educación formal, esta transmisión tiene como instrumentos de privilegio la palabra y el lenguaje. Ambos elementos ocupan un lugar central en el proceso educativo, son mediadores por excelencia de las relaciones en el salón de clases, pues a decir de Stubbs<sup>5</sup>

*“en última instancia, el diálogo en el salón de clases entre maestros y alumnos es para la mayoría de los niños el proceso educacional, o, al menos, la mayor parte de él”.*

Ciertamente que el uso de la palabra y el lenguaje en lo educativo formal posibilita la transmisión y adquisición de los contenidos escolares. Sin embargo, en esta investigación interesa fundamentalmente atenderlos como instrumentos comunicacionales que pueden provocar psicopatologías y, concretamente, la referida a la depresión. Se cita a Stubbs<sup>6</sup> *in extenso* porque su planteamiento sobre el uso del lenguaje en la interacción humana y educacional es clara:

*“Una de las implicaciones generales de la concepción de la interacción verbal es que toda situación de conversación es un microcosmos de relaciones básicas, sociales y personales. El tipo de lenguaje utilizado por los hablantes refleja quién está hablando a quién y cuál es el propósito de la conversación. Por medio de la forma en que habla a sus alumnos, el profesor les comunica, de modo inevitable, su definición de la situación y la forma de relación alumno-maestro que considera apropiada. Las opiniones del profesor sobre quién tiene el derecho de controlar la conversación en la clase, por ejemplo, así como los valores básicos de tipo sociocultural y relaciones de status, se*

<sup>4</sup> LUNDGREN, Ulf P (1991). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, p. 15

<sup>5</sup> STUBBS, Michael (1983). *Lenguaje, escuela y salón de clases*. Londres: Editorial Methuen, Cap. 6

<sup>6</sup> STUBBS, Michael (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.

*aplican de modo lingüístico. He indicado un modo en que el orden social del aula se puede estudiar a través del lenguaje utilizado”.*

Es evidente que este autor otorga al docente un rol protagónico en el control del uso del lenguaje en la interacción con los alumnos. Esto conlleva interrogarse hasta dónde el profesor provoca situaciones emocionales en los alumnos que generen estados depresivos, en virtud del manipuleo de la palabra y el lenguaje. Obviamente que en dicha relación el alumno construye discurso con el cual también incide en el sentir de su maestro, lo que conlleva en gran medida que éste elabore sus propias emociones que probablemente pueden estar vinculadas con la psicopatología de la depresión. Sin embargo, particularmente interesó descubrir a partir de un estudio de caso, si la palabra y el lenguaje utilizado por el docente frente a grupo al interior del aula son generadores de la depresión en los alumnos.

## **2.- DIAGNÓSTICO SITUACIONAL**

Al interactuar con alumnos, docentes y directivos en los momentos del accionar pedagógico en el aula, en academias internas de escuela o de zona de educación secundaria técnica, se ha compartido con estos actores sociales una serie de comportamientos donde subyacen motivos e intenciones que de alguna manera la palabra y el lenguaje han estado configurando. Se elaboran conceptualizaciones, significados, interpretaciones y una determinada comprensión respecto a los actores de maestros y alumnos. De lo anterior se han podido percibir encantos y desencantos, encuentros y desencuentros que se generan en dicha interacción humana. De esta manera, la práctica profesional en cuanto a la supervisión, que se realiza con los docentes específicamente en el aula, ha permitido estar inmerso en un contexto educativo que posibilita un diálogo e interacción entre ese 'yo como sujeto que se inquieta por indagar este campo problemático' y el objeto relacionado con la vinculación lenguaje cotidiano escolar y su relación con la generación de estados depresivos, y compuesto por voces múltiples que hacen presente los interlocutores.

Es en esta situación y en interacción con alumnos y maestros que realizan una práctica educativa, que se encontró sentido y motivación para posibilitar la atención investigativa de esta vinculación lenguaje-depresión. Es conocido que esta vinculación provoca reacomodos emocionales y conductuales en uno y otro lado de los actores que de alguna manera hay la necesidad de recuperar. Esta recuperación tiene que ver con el 'quitar velos' para descubrir los significados que dichos actores de la práctica educativa escolarizada están elaborando.

El análisis de la comunicación en el aula sirvió de base para estudiar diversos aspectos que se producen en la relación alumno-maestro. Esto es porque el lenguaje adquiere un lugar de privilegio en el proceso educativo y es considerado como el mediador por excelencia de las relaciones interpersonales en el salón de clases. De esta manera, el aula se identifica como un contexto comunicativo único en la que el lenguaje cotidiano escolar se hace presente para determinar las emociones, fantasías, pensares y sentires que conllevan conductas relativamente patologizadas. Así, este estudio tuvo como contexto fundamental el salón de clases, ya que éste es considerado como una unidad situacional en la que convergen culturas que entran en diálogo para determinarse los sujetos.

En el tipo de educación básica y el nivel de secundaria existe la modalidad de educación secundaria técnica; en ella, Michoacán cuenta actualmente con 136 escuelas. Es en esta modalidad educativa en la que se realizó la presente investigación. Los alumnos que se atienden oscilan entre la edad de catorce años. Son sujetos que por su desarrollo se encuentran viviendo su etapa de preadolescencia y adolescencia, propiamente dicha. Consecuentemente interactúan como otros y con el Otro en una vinculación educativa que está permeada de toda esa conflictiva propia de esta edad. En este nicho áulico los alumnos y maestros como poseedores de un lenguaje y utilizadores de una palabra, interactúan para determinarse como sujetos escolares; pero también se están determinando como sujetos que replantean una identidad, misma que está siendo impactada por esa palabra que genera un lugar. Y por lo general, este lugar en el cual se paran los sujetos igualmente los está determinando a manera de un mimetismo; en él, ellos se

vean actuar, consciente o inconscientemente, en función de las psicopatologías que se generan dados los embates del lenguaje y de la palabra.

En este sentido, es de observarse que en lo cotidiano escolarizado, maestros y alumnos cambian de ánimo repentinamente. Esto puede convertirse, en un momento dado, en alteraciones constantes de humor, factibles de transformarse en trastornos de ánimo. Es común ver alumnos que manifiestan una pérdida de interés por tener acercamientos con algunos profesores o con sus mismos compañeros; muestran también pérdida de interés o placer por casi todas las actividades cotidianas. Se les llega a ver o tristes o irritables; su dificultad para concentrarse, pensar o tomar decisiones es evidente. No es arriesgado decir que incluso ciertos jóvenes han llegado hasta el suicidio.

También se observa en profesores un rictus de desesperanza, de tristeza, como desanimados o sin 'ganas de hacer las cosas'. Muestran en ocasiones irritabilidad, en la que hacen presente actitudes de agresividad al responder a los acontecimientos con arranques de ira o insultando a los demás; estos insultos son focalizados cotidianamente hacia los alumnos, principalmente en el salón de clases. Las razones que ayudan a comprender actitudes como las anteriores son diversas. Sin embargo, está el supuesto de que tal comportamiento, con tintes depresivos, tiene relación con las formas comunicacionales que se operan en la interacción alumnos-maestro en las que la palabra y el lenguaje tiene un lugar determinante.

### **3.- UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LA TRIADA**

La palabra y el lenguaje en este trabajo son parte de una triada investigativa complementada con la educación escolarizada y los estados depresivos. Respecto al primer elemento se está considerando lo aportado por Lacan. Entonces, el lenguaje se ve como una estructura abstracta, un sistema formal de diferencias; y la palabra es un acto que genera sentidos y significados a medida que se habla; supone entonces la presencia de un hablante y de un oyente a los que les otorga una identidad. Cuando el habla está presente, los sujetos se esfuerzan por su

comprensión consciente para efectos de comunicación. Sin embargo, los sentidos y significados, que pueden rebasar lo racional, están más allá de su comprensión y control conscientes.

Esta palabra enmarcada en un contexto y en un lenguaje, otorga una posición al hablante, pero también al oyente; les da un lugar en su mundo, en su contexto. Ciertamente que los sujetos se van apropiando del lenguaje desde su primer contexto que es la familia y desde sus relaciones objetales primarias. Sin embargo, se reitera que en este trabajo se indagó acerca de los impactos que sufren los alumnos como poseedores de un lenguaje cotidiano escolar utilizado en su interacción con el docente desde el lenguaje de éste. Por su parte, este lenguaje cotidiano escolar es un complejo de interacciones verbales asustanciadas, asistemáticas y desarticuladas que se presentan habitualmente en el aula o en los espacios de la vida escolar, y que ha quedado instituido y permanece a lo largo del proceso educativo formal. Se trata de una estructura comunicativa y participativa que determina comportamientos y actitudes en la clase y adquiere un carácter periódico, acostumbrado, es decir, cotidiano, cuya característica más relevante es la convergencia de estructura de significación.

El escenario de encuentro de alumnos y maestros es el centro escolar. En él se realiza la práctica educativa escolarizada en la que cada uno de estos personajes desarrolla un quehacer pedagógico que les es propio. Y es aquí donde la palabra y el lenguaje hacen acto de presencia para determinación de los sujetos y los contextos. Así, es posible suponer que esta interacción educativa facilite las condiciones para que la palabra de los actores intervinientes influya en la elaboración de psicopatologías. Sobre ello, se resaltó la relativa a la depresión, puesto que es tan común, que es imposible imaginar a ser humano alguno, que en su desarrollo no haya sufrido el síntoma de esta psicopatología; ya que las manifestaciones de tristeza, pesimismo, infelicidad o la misma soledad están a lo largo de la vida, sin descanso.

Por ello, como la palabra es acoso, es enamoramiento, es encuentro o desencuentro, otorga identidad desde el Otro; si se desmiente y desestima, entonces es probable que la sintomatología relativa a la depresión se haga presente a su vez en alumnos como en maestros. Si esto fuera así, tendríamos que ver qué tanto la interacción humana y educativa de estos actores está permeada de una depresión que impide significativamente una sana interrelación humana.

#### 4.- UNA PRIMERA DELIMITACIÓN

La mayor parte de los estudios relativos al lenguaje en el aula normalmente se han atendido en salones de clase 'formales' o desde un proceso sistematizado y además con un esquema pedagógico tradicional: El maestro habla frente a los alumnos y recibe la atención del grupo. Stuubs<sup>7</sup> dice que:

*"...la explicación, el resumen, la corrección, el comentario crítico, la evaluación, la definición de temas, etcétera; por el simple hecho de enumerar estos actos de habla quedan claras muchas suposiciones:... que sólo el profesor debe hablar, que sólo él sabe lo que es importante en una asignatura; que el profesor es el que sabe cuando el alumno presta atención y, por tanto, cuándo se está produciendo el aprendizaje; que siempre hay una respuesta correcta a la pregunta del profesor y, por supuesto, que la actitud apropiada del alumno es la pasividad y la labor del profesor consiste en organizar las situaciones de enseñanza por sí mismo".*

Dentro del aula de clases, la palabra y el lenguaje han sido abordados desde diversos ángulos. En especial, resaltan aquellos que se han enfocado al estilo del lenguaje de los maestros y que puede constituirse como una barrera de interferencia comunicacional entre ellos y los alumnos; también se ha visto como una estrategia cognitiva para determinar qué tanto abre o cierra posibilidades de aprendizaje en los estudiantes. Un enfoque que llama particularmente la atención por su similitud con la presente investigación, es el relativo a las formas lingüísticas que usa el profesor

---

<sup>7</sup> STUBBS, Michael., *Op. Cit. p.*

para mantener el control y el poder sobre el diálogo con sus alumnos. Aquí, estas estructuras de diálogo en el aula permiten el control y el dominio de la conversación por parte de los docentes, tanto en cantidad como por el uso de determinadas secuencias discursivas. Desde lo anterior, y en términos de una primera delimitación, en este trabajo se enfocó el estudio de la palabra y el lenguaje vistos como lo escolar cotidiano, como propios del aula pero impregnados de la vida diaria del alumno y del maestro; vistos también como instrumentos centrales del proceso educativo para determinar su influencia en la generación de estados de depresión en los actores pedagógicos.

Otra delimitación inicial tiene que ver con el contexto investigativo; éste es, en general, el nivel de educación secundaria, el cual se encuentra dividido en las modalidades de secundarias generales, técnicas y telesecundarias. De esta manera, el ámbito seleccionado por criterios de viabilidad, posibilidad y pertinencia es el de secundarias técnicas, cuya modalidad es atendida en términos de supervisión a través de diez y siete zonas escolares. De ellas se considera la zona número diez, ubicada en la región de Apatzingán y que comprende actualmente siete escuelas secundarias técnicas distribuidas en cuatro municipios.

Uno de los propósitos personales de esta investigación es culminar la formación de la maestría psicoanalítica; por lo tanto, el desarrollo investigativo se inició a partir del ciclo escolar 2001-2002, y se culminó en 2002-2003; en el transcurso de ambos ciclos educativos se llevaron a cabo las actividades propias del trabajo de campo. Éste se realizó al interior de la Escuela Secundaria Técnica No. 5 de Apatzingán, Michoacán., en la que se penetró hasta el espacio áulico para rescatarlo como escenario de privilegio investigativo y pedagógico. Es evidente el marcado interés que ha despertado actualmente el centro escolar, y más específicamente el salón de clases para la realización de investigaciones de corte psicológico que logren rescatar lo que realmente sucede en la vida cotidiana de dichos espacios pedagógicos. En ellos es donde la palabra y el lenguaje adquieren un sentido y un significado a través de los profesores y alumnos para cuajar en una relación humana con posibilidades generadoras de psicopatologías.

El presente trabajo de investigación fue abordado desde el paradigma cualitativo, corriendo el riesgo, con conocimiento de causa, que sobre él hay desacuerdos acerca del procedimiento de investigación y de sus fundamentos teóricos. Sin embargo, dado que se exploró el espacio áulico para rescatar la fenomenología que produce la interacción entre los sujetos intervinientes en una práctica educativa escolarizada, relacionada con las formas de interactuar entre dichos sujetos y con la elaboración de sus psicopatologías, específicamente la relacionada con la depresión, se consideró este paradigma como el más idóneo para privilegiarlo en el desarrollo investigativo. Para efectos de procedimiento e indagación, se usó la metodología de corte etnográfico-hermenéutico para llegar a interpretar las complejas interrelaciones humanas evidenciadas a través de actitudes asumidas en los procesos educativos que se atendieron. Conviene puntualizar que también se usó la metodología cuantitativa en lo relativo a algunas observaciones y para efectos de análisis.

## **5.- VINCULACIÓN PALABRA-LENGUAJE-DEPRESIÓN: EL PROBLEMA**

Está claro que en esta investigación se atendió la problemática derivada del uso de la palabra y el lenguaje como generadores de estados depresivos en el proceso escolarizado al interior del aula de educación secundaria técnica. Puntualmente esto tiene que ver con la vinculación que se llega a tener en el escenario de la práctica educativa escolarizada, entre el lenguaje escolar cotidiano y la depresión.

Esta vinculación es provocadora de cruce de subjetividades de los agentes pedagógicos, lo cual conlleva la construcción y reproducción de relaciones sociales al interior áulico y escolar que, de alguna u otra manera, dan cuenta de las psicopatologías elaboradas por los sujetos a partir de usos de palabra enmarcados en un lenguaje. Conlleva también una construcción de sentidos y significados que los actores otorgan tanto a su propio quehacer, al del Otro, y a los lugares que ocupan, así como a la concepción de identidad por dichos usos del habla. De esta manera, el objeto de investigación a considerar quedó planteado en el siguiente enunciado:

**¿Desde un enfoque lacaniano, de qué manera el vínculo, lenguaje cotidiano escolar-generación de la depresión se hace presente en el proceso educativo al interior del salón de clases?**

## **6.- RAZONES Y EXPECTATIVAS**

Este trabajo de investigación llama especialmente la atención por lo que encierra en sí mismo. El intentar descubrir los impactos que se generan en la interacción alumno-maestro por los usos de la palabra enmarcados en un lenguaje cotidiano escolar, puede llevar al descubrimiento de todo un cuadro fenomenológico. Pero se insiste aquí de que la razón principal de abordar la palabra y el lenguaje al interior áulico tiene que ver con la posible generación de los estados depresivos en los actores pedagógicos, particularmente en los alumnos. Esto es porque en el ámbito educativo formal conocido, el proceso educativo se sustenta fundamentalmente en el vínculo verbal, en esa interacción y contacto interpersonal que permite el lenguaje verbal.

Esta investigación es particularmente interesante, también, porque ese vínculo oral o lingüístico que se establece cotidianamente en el espacio áulico es determinado, modificado y hasta deformado por

*“un complejo de condicionamientos psico-afectivos llamado circunstancia, que se presenta como un conjunto de la realidad que condiciona la selección de códigos y subcódigos con su propia presencia”<sup>8</sup>.*

Aquí se genera una recepción e interpretación de mensajes que pueden ser decodificados con diferente manera y significado, determinados de alguna forma por el contexto. Esto ratifica la validez al salón de clases en la realización de la presente investigación. Tener como intencionalidad el develar la interioridad de los actores pedagógicos en relación a cómo están concibiendo y vivenciando el uso de un lenguaje y la posible depresión que hayan elaborado, así como su propia actitud y comportamiento en la interacción educativa, puede permitir el considerar una serie

---

<sup>8</sup> ECO, Humberto (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, p. 149

de propuestas a dichos actores del proceso pedagógico, a efecto de que tengan conciencia de sus propias formas de ver y oír su palabra y la psicopatología elaborada, para efectos de reconstruir una relación más sana entre ellos.

Fue fundamental 'dar a luz' los significados subjetivos que los sujetos van adquiriendo en el transcurso del desarrollo de su quehacer social, ya que de esta manera es posible encontrar los sentidos y los motivos que tienen para estar actuando de cierta forma. En consecuencia, partiendo de la concepción que se tuvo de la problemática a investigar, se elaboraron intencionalidades que se constituyeron en elementos de apoyo para el logro de la presente investigación. De esta suerte, las **expectativas** o **propósitos** quedan enunciados de la siguiente manera:

1.- Rescatar acciones de los actores pedagógicos para dibujar la interacción humana que se da al interior áulico en base a la palabra usada.

2.- Determinar los juegos de lenguaje y comunicación que se utilizan en la interacción pedagógica, para develar la forma en que los actores elaboran estados depresivos.

3.- Identificar las acciones que posibilitan u obstruyen una 'sana' relación humana alumno-maestro, de acuerdo al uso de la palabra en el interior áulico.

4.- Indagar sobre las actitudes que asumen los actores pedagógicos, y que son determinadas por sus intenciones, significados y comprensión, respecto al vínculo lenguaje cotidiano escolar-depresión, para posibilitar la reconstrucción de formas más 'sanas' de interacción educativa.

## **7.- SUPUESTOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**

Como ya se apuntó, se partió de constructos teóricos que de ninguna manera se los considera un cartabón o esquema teórico rígido; se insiste más bien en su flexibilidad y reacomodo, en razón de la recuperación de vicisitudes que se fueron

provocando por la fenomenología de la construcción de la realidad social de los sujetos bañada por sus subjetividades, pero determinadas a su vez por la misma realidad.

Ahora, retomando la forma metodológica etnográfica que sirvió de guía para la inmersión en los contextos, e insistiendo que este procedimiento indagatorio facilita una reconstrucción constante de supuestos que intentan ir dando cuenta del fenómeno investigado; en este apartado de la presente investigación se configuran los **supuestos 'a priori'** que sólo fueron un primer intento de diálogo con la realidad social en que se atendió el objeto de investigación:

- 1.- Los sujetos intervinientes en la práctica educativa escolarizada le dan sentido a su acción pedagógica a partir del significado que otorgan a la palabra y lenguaje usados.
- 2.- La interacción humana que dibujan alumnos y maestros, es estructurada de acuerdo al significado que construyen de la vinculación del lenguaje cotidiano escolar y su quehacer educativo.
- 3.- El lenguaje cotidiano escolar usado en el salón de clases está generando en los alumnos estados depresivos que influyen en la interacción pedagógica.

Respecto a las categorías de análisis, se apunta lo siguiente: en cuanto a la práctica, se requiere leer a ésta como un proceso histórico que deviene en esa unificación dialéctica entre el sujeto y el objeto para efectos de transformación vía ese intercambio constante. Esto implica entonces ver a la práctica bajo

*"un tipo de relación del hombre con el mundo en el que se opera una doble transformación: aquella en la que el mundo es transformado por la acción humana y a la vez, esta acción transforma al hombre"<sup>9</sup>.*

---

<sup>9</sup> MARX, Carlos (1992). *Miseria de la filosofía*. México. Ediciones Quinto Sol.

Bajo esta mirada de práctica se atendió dicho término. Es aquí donde entra en juego la práctica para la superación de la inmediatez del mundo al que se enfrenta el sujeto, y sea posible que éste lo reconstruya por la captura de su esencia para ser transformador y transformado en un contexto al que pertenece.

Esta concepción de práctica tiene que ver con la que realizan los sujetos en el ámbito educativo. Hablar así de una práctica educativa, es mirarla como una acción social y política virtud a la interacción que se produce entre actores inmersos en un contexto, en que permea una estructura y una organización socio-cultural y económica. Las diversas prácticas sociales que se constituyen en dicho contexto están vinculadas en una determinación recíproca. Cada una a su vez tiene su propia estructura. Sin embargo, para efectos de esta investigación, interesó rescatar la práctica educativa como un ejercicio consciente y transformador, pero también inconsciente, que se realiza en unas coordenadas espacio-temporales (socio-históricas) en donde actúan vía motivos e intenciones ciertos sujetos socialmente organizados. Más enfáticamente, se insiste en que la práctica educativa es una articulación de prácticas diversas, enmarcadas por la política educativa del Estado: la práctica del maestro, la del alumno y la de la dirección y administración escolar.

De lo anterior es factible la determinación de una primera categoría de análisis involucrada en esta investigación, y que es posible configurarla como la **práctica educativa escolarizada** que se observa principalmente en un espacio escolar y que goza de una estructura que le da forma y sentido. Esta categoría obliga a su vez a considerar tres prácticas específicas que la componen, pero que en este proyecto sólo se atendieron las relativas al alumno y al maestro como subcategorías de apoyo para dibujar la totalidad de la categoría central. Luego entonces, se focalizaron los comportamientos, pero en un plano interactivo, tanto de alumnos y docentes frente a grupo.

Dado que a este quehacer pedagógico se le ve como una acción concretizada al interior del aula de un centro escolarizado, y cuyo propósito fundamental es impulsar un proyecto pedagógico que subsume la cosmovisión de la clase social hegemónica,

entonces trata de legitimar e instituir valores sociales que expresan la ideología de la clase en el poder. Esto requiere decisiones acerca de qué hacer con la producción intelectual y material humanos para su conservación y reproducción. Obliga ello a una conjunción y selección de saberes que 'bien' acotados y sistematizados tienen que transmitirse a las nuevas generaciones. De esta manera surge un constructo intelectual y teórico que asume la función de un instrumento de producción y reproducción de las 'verdades' ideológicas que se quieren inculcar y que son resumidas en un currículo que contempla los fines, los propósitos y los modos de transmisión de tales verdades.

Es en esta necesidad de transmisión de un currículo donde entra en juego la palabra y el lenguaje. Por ello, otra categoría de análisis que se incorpora a este proceso investigativo es el **lenguaje cotidiano escolar**. Éste, será atendido con la categoría de la **depresión**, en cuanto que, como ya se ha afirmado en el avance de este trabajo, los estados depresivos se han supuesto como producto del uso de la palabra y el lenguaje por parte de maestros y alumnos en el interior áulico. Se deriva de lo anterior que las **categorías de análisis** consideradas en este trabajo de investigación son: **la práctica educativa escolarizada, el lenguaje y la depresión**.

## 8. ENCUADRE Y PROCESO METODOLÓGICO

### 8.1. POSTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ya se esbozó que en este trabajo se requirió de una investigación dentro del paradigma cualitativo que permitiera atender las interacciones entre los actores pedagógicos y la forma en que perciben, instrumentalizan, construyen y recrean su interacción humana, pero también cómo estos hacedores de una práctica educativa escolarizada están siendo impactados por el lenguaje cotidiano escolar para manifestarse de otra manera como sujetos, tal vez por la elaboración de estados depresivos. Consecuentemente, se respaldó en la etnografía como un tipo de investigación que fue apoyada, a su vez, por una postura hermenéutica para introducirse en la escuela, en el aula misma, y no sólo registrar eventos y conductas,

*"sino comprender e interpretar su significado, su propósito, la intención que los actores (maestro y alumno) dan a sus acciones (...) Porque pone énfasis en el individuo, en su sentir y pensamiento, acciones y motivos, pero al mismo tiempo contempla a todos los que forman parte y que intervienen en una situación" <sup>10</sup>.*

La razón de utilizar en esta indagación la metodología de corte etnográfico-hermenéutico fue para llegar a interpretar las complejas interrelaciones humanas evidenciadas a través de actitudes asumidas en los procesos educativos que se atendieron; sin descuidar que esas actitudes, desde una mirada freudiana, son procesos conscientes que pueden estar disfrazando las verdaderas razones que tienen los actores para interactuar de formas determinadas. También por tener como tema central el mundo de la vida y la vida misma del sujeto en su mundo, mundo del aula en el que se atendieron los juegos de la palabra y el lenguaje en la interacción humana maestro-alumno, y así buscar su relación con la generación de psicopatologías como la depresión, se considera que este paradigma fue el adecuado para la presente investigación. Y es que este paradigma se centra más en el individuo y su pequeño grupo de relaciones cara a cara que en la sociedad global; y en las percepciones y conceptualizaciones que el individuo tiene y se formula del medio social que lo rodea, más que en la búsqueda de leyes generales y abstractas de la sociedad.

Se trata de lograr la comprensión del sentido y significado de la acción social; esa interacción humana alumno-maestro implica que dado que el sujeto acciona en su entorno interactuando con los otros cara a cara, se busca entonces develar ese sentido que los actores otorgan a sus acciones; este sentido tiene que ver también con el actuar esperado de esos "otros". Con esto, la acción social se entiende como la acción sancionada por los sujetos intervinientes en un colectivo reducido, nunca aislada de los demás protagonistas, para comprender (empáticamente,

---

<sup>10</sup> CORENSTEIN, Marta (1986). *La investigación etnográfica en educación*. México: UPN, p. 30

intuitivamente) la acción social que en este caso estará determinada por procesos comunicacionales desde la palabra y el lenguaje.

Este actuar de los sujetos intervinientes en una relación humana, es determinada por símbolos como la mímica, los rituales, la vestimenta y la palabra misma. Este interaccionismo simbólico permite al Ser, manifestarse y hacerse presente, así mismo, y ante los otros constituyendo la realidad social que es comprendida por el investigador al develar el sentido de la acción de los actores en su mundo. Es decir, se trata de comprender la simbología, la significación y el sentido de la interacción cara a cara.

En la vida cotidiana, los actores intervinientes en un colectivo realizan actividades determinadas por una interacción humana y una organización social que se sustentan en normas, reglas y significados que contienen los sentidos ocultos de las acciones, mismos que el etnógrafo intenta develar, y de los cuales la gente carece de conciencia. Por ello, lo cotidiano, lo impensado, lo inconsciente, lo dado por supuesto y tácito en una interacción humana, llega a constituirse en el más sólido basamento para el estudio de la realidad social. Se trata entonces, de develar el cómo los sujetos en su contexto, construyen, comprenden e interpretan lo normativo y sus significados subjetivos en las situaciones normales de relación cara a cara y, en este caso de la presente investigación, privilegiando el uso que los actores hacen de su palabra y su lenguaje para la potencial elaboración de estados depresivos.

## **8.2.- EL CONTEXTO: LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA No. 5, APATZINGÁN, MICHOACÁN**

El estado de Michoacán tiene en la actualidad un total de 17 zonas escolares de supervisión para atender las 136 escuelas secundarias técnicas existentes. En promedio, cada supervisor atiende aproximadamente de 7 a 10 centros escolares. En referencia a la zona de supervisión No. 10, con cabecera en la ciudad de Apatzingán, tiene bajo su jurisdicción 7 escuelas, tal como se muestra en la siguiente tabla No. 1:

TABLA 1

LUGAR	MUNICIPIO	E.S.T.No.5
Apatzingán	Apatzingán	5
Apatzingán	Apatzingán	80
Pinzándaro	Buenavista Tomatlán	90
El aguaje	Buenavista Tomatlán	116
Aguilla	Aguilla	21
F.C. Puerto	Buenavista Tomatlán	14
Tepalcatepec	Tepalcatepec	9

Se observa de inmediato que esta zona escolar tiene cuatro municipios bajo su responsabilidad, de los ciento trece que son del estado, representando ello el 4.52% de atención estatal. Además, cuenta con dos “extensiones educativas” en las poblaciones del Bejuco y los Hoyos, ubicadas en los municipios de Tepalcatepec y Apatzingán correspondientemente.

En términos de población estudiantil, hay marcados extremos, representados por un lado, por la escuela secundaria técnica 116 de El Aguaje con un número aproximado de 150 alumnos distribuidos en 6 grupos, dos de primer grado, dos segundo grado y dos tercer grado; no así la escuela secundaria técnica 5 de Apatzingán que cuenta con aproximadamente 1200 alumnos en sus dos turnos. Esta es la institución educativa a nivel secundaria que tiende a aglutinar la muestra representativa de la región del Valle de Apatzingán, ya que acuden a ella jóvenes de los diversos municipios aledaños.

Apatzingán es una palabra de origen Nahuatl y tiene varias acepciones: “Lugar de Cañitas” y “Lugar de Comadreas” o “Donde está el Dios Apatzi”, Dios de la Muerte. En la época prehispánica en este lugar se asentó una tribu de origen Nahuatl, pues era ésta la lengua que se hablaba. Se localizaba en el territorio del Señorío del Gran Emperador Tariácuri, a quien se le pagaba el tributo. La colonización y militarización española de esta región de tierra caliente se inició en 1528 con el reparto de las encomiendas a los españoles, y en el Siglo XVII se elevó a la categoría de pueblo de Apatzingán.

Este pueblo fue fundado en 1617 por los misioneros franciscanos y agustinos en su labor evangelizadora con 20 ó 30 indios nahuas que no eran tarascúes, pues éstos llegaron después. Pero para 1882 ya había 1789 habitantes, de los cuales 343 personas sabían leer y escribir. Al despuntar el Siglo XX este poblado ya contaba con buen número de oficios (carpinteros, matanceros, peluqueros, sastres, reboceros, hojalateros), y en educación cuatro profesores atendían la instrucción elemental en una escuela oficial. El pueblo de Apatzingán adquiere la municipalidad libre con el mismo nombre por la Ley Territorial del 1º de diciembre del año de 1831. Finalmente, en virtud de un nuevo decreto expedido el 21 de abril de 1883 adquiere la categoría de ciudad.

Este lugar se encuentra ubicado geográficamente al sur del estado de Michoacán, entre las coordenadas 19° 06' de latitud norte y 102° 22' de latitud oeste. Al norte limita con Tancítaro, al este con Parácuaro y la Huacana, al sur con Tumbiscatío y al oeste con Aguililla y Buenavista. Su superficie es de 805.71 kms cuadrados y representa el 1.35% del total del estado. Se encuentra a una altura de 350 metros sobre el nivel del mar. Territorialmente está compuesto por 127 ranchos, 44 ejidos, 45 colonias y 128 localidades.

Su clima es tropical con diversas lluvias en verano con una precipitación pluvial anual de 924 milímetros cúbicos y una temperatura de 28 grados centígrados. En realidad, es un lugar que se caracteriza por un "calor" que llega a ser a veces "insoportable", aspecto que en lo educacional escolarizado es determinante. Tal situación climática genera una flora constituida por el bosque tropical espinoso como el huizache, mezquite, frijolillo, parota, capire, higuera, pochote. Respecto a la fauna, se tienen armadillos, conejos, jabalís, coyotes, cuiniques, y en menor medida carpinteros.

Hasta 1990 la población en edad de trabajar era de 27,278 que representa el 27% del total de la población. Las actividades terciarias son a las que se dedican el mayor número de habitantes. Alcanza el (45.5 %) (12 413) de la población económicamente activa. Sin embargo, no es la que aporta el mayor valor en la producción. Este lugar

lo tiene el sector primario, sobre todo la agricultura comercial y la ganadería, y al que se dedican 7 485 habitantes (27.4%).

Las actividades agrícolas se realizan en una superficie de 38.166-00 hectáreas, de las cuales 15.070-00 se encuentran en explotación mediante sistemas de riego y 23.096-00 bajo la modalidad de temporal. Un total de 2.821-00 hectáreas son de pequeña propiedad y la superficie ejidal es de 9.381-00 hectáreas. Dentro estas actividades agrícolas, por su importancia económica y social destacan el cultivo de maíz, sorgo ajonjolí, arroz y frijol. En cuanto a lo frutícola son importantes los cultivos de melón, mango, sandía, pepino, plátano y papaya. Con esta actividad, Apatzingán se ubica entre los principales polos de desarrollo agrícola del estado y del país.

En cuanto al sector pecuario, su relevancia está en la explotación del ganado bovino y caballar con 60,000 y 5,000 unidades aproximadamente. Este renglón productivo se desarrolla en las especies Criollo, Cebú, Indobrasil, Cebú Brahman, Suizo Americano, Suizo Europeo, Holandés y Charolais con un sistema productivo destinado a la cría de engorda en carne y leche.

Esta gran producción ganadera y agrícola se encuentra respaldada por un sistema de comunicaciones y transportes compuesto por un aeropuerto nacional, ferrocarril y carretero que enlaza a esta región con puntos importantes y fundamentales para el país en el desarrollo económico: Guadalajara, Cd. de México, Morelia, Uruapan, Pto. Lázaro Cárdenas y Colima. Esta actividad productiva esta respaldada por una población en constante crecimiento demográfico y económico. Así, en el contexto municipal, en 1990 existía un censo de 100,926 habitantes considerado como el 2.84% de la población total de estado. Actualmente la ciudad de Apatzingán tiene una población estimada en 170,000 habitantes. Su tasa de crecimiento es del 3 % anual y la densidad poblacional de 125 habitantes por kilómetro cuadrado. Con todo ello, este municipio es como un eje impulsor de la economía estatal, pues exporta su producción hacia los Estados Unidos de Norteamérica.

La ciudad de Apatzingán cuenta actualmente con cinco secundarias públicas, dos de la modalidad técnica y tres de la modalidad de generales con un universo poblacional aproximado de 5 242 entre alumnos, maestros y administrativos, tal como se indica en la siguiente tabla NUM. 2:

TABLA 2

ESCUELAS	DOCENTES	ADMVOS.	ALUMNOS
5	220	121	4 901

Se quiere hacer hincapié que no se está considerando la modalidad de telesecundarias en virtud de que ésta se disemina en prácticamente todo el municipio, yendo con ello más allá de las fronteras de lo que es propiamente la ciudad. Históricamente hablando, la educación secundaria se inaugura con la escuela secundaria técnica número cinco en el año de 1960, siendo en la actualidad la institución educativa con más alumnado en todo el estado. Tal situación justifica la importancia de considerar a dicho centro escolar como el contexto de privilegio para la realización de esta tesis.

La escuela cuenta con doble turno en los que se distribuyen 30 grupos que aglutinan una población estudiantil de aproximadamente 1200 alumnos. Existen 52 docentes frente a grupo que en conjunto atienden las asignaturas académicas y las actividades de desarrollo. El resto del personal, compuesto de directivos, coordinadores, de servicios educativos complementarios, administrativos y de intendencia suman 43 en total. De aquí se desprende el tipo de muestra, compuesto por las asignaturas académicas de los turnos matutino y vespertino. El TAMAÑO DE LA MUESTRA a considerar estará determinado por los grupos 1º. 'A', 2º. 'B' y el 3º. 'C', donde las UNIDADES DE ANÁLISIS son los docentes y alumnos.

Las asignaturas son atendidas por veintidós profesores distribuidos en los tres grados. La mayoría de ellos tienen un promedio de 13-15 años de servicio atendiendo la especialidad frente a grupo, lo que indica que desarrollaron un

quehacer pedagógico durante 10 años que estuvo basado en el esquema programático tecnologista, y que a su vez vivieron la transición y el cambio al nuevo modelo pedagógico implantado desde 1992-1993. Luego entonces es un colectivo docente que está siendo impactado por un proceso de reconceptualización y operativización curriculares que le está generando un replanteamiento de sus significados subjetivos y de interpretaciones, tanto de un plan y programas de estudios como de una práctica educativa escolarizada.

En cuanto a los directivos, se cuenta con un coordinador de actividades académicas y dos subdirectores que al igual que los maestros frente a grupo, tienen una antigüedad en su función y en el mismo centro educativo de más de quince años. Esto también es interesante en la lógica de transición curricular que les tocó vivir, y que están en su cotidianeidad pedagógica interactuando con el nuevo currículo desde que éste se instrumentó. No así el director de la escuela que tuvo su ascenso a subdirector y posteriormente a su actual status administrativo a partir de 1996.

SEGUNDA

PARTE

**CAPÍTULO 1**  
**LA PALABRA Y EL LENGUAJE**  
**COMO DEFINIDORES DEL**  
**SUJETO**

## CAPÍTULO I

### LA PALABRA Y EL LENGUAJE COMO DEFINIDORES DEL SUJETO

#### 1.1.- EL ESTADIO DEL ESPEJO

A través de la teoría del estadio del espejo, Lacan<sup>11</sup> explica la circunstancia en que el sujeto se identifica en su cuerpo: es cuando se motiva con su gestalt para autorreconocerse a sí, en sí y por sí mismo. Lo importante de ello es que él afirma, que esto no es sino una imagen anticipatoria, previa a la función que luego ejercerá el lenguaje como elemento restituyente de su rol de actor sociocultural; con este rol, determinado por la palabra y el lenguaje, es posible que llegue a evidenciar algunos estados depresivos en los sujetos que lo practican.

Ubica aquí el YO-IDEAL como ese *imago* de lo que el sujeto no es pero que quiere ser. Es la imagen que se asume pero que está fuera él y que al mismo tiempo está atrapado en ella. Esta identificación alienante constituye el YO para caer en una dimensión imaginaria cuya función consiste en mantener una errónea apariencia de coherencia y *completud*. De esta manera, si es cierto que el YO se constituye a partir de esa imagen que es dada del exterior y si la identidad es producto de una alienación, entonces la verdad de ese YO, dice, surge precisamente en la locura, donde el mundo parece disolverse y es puesta en tela de juicio la diferencia entre uno mismo y el Otro.

Ahora, el IDEAL DEL YO, como diferente al anterior, es el que viene a determinar un proceso estructurante socializador que por ese simple hecho es determinante en el proceso educativo. Aquí la relación con la imagen será estructurada por la palabra y el lenguaje, pues la relación con uno mismo se construye desde afuera y se aprende a ser quien se es porque otros lo hablan y afirman. Es decir, desde lo simbólico el sujeto se enraiza en una estructura. Entonces, para que se asuma y encuentre un lugar en el mundo (casi siempre dado por los Otros) simbólico (desde el lenguaje) conlleva abandonar el mundo de la imagen y lograr un sitio que indique el punto

---

<sup>11</sup> LACAN, Jaques (1998). *Escritos*. México: Editorial Siglo XXI, p. 87

desde el cual el sujeto es mirado y reconocido por los demás. Es decir, se puede asumir un rol para suponer que se adquiere la imagen de alguien (YO-IDEAL), pero ¿para quién es la identificación con ese rol?; ¿quién cree el sujeto que lo está mirando?

En este segundo YO el actor inicia el proceso de inclusión y registros simbólicos, reconociéndose como parte (elemento) de una estructura y sistema (relación edípica, relación familiar, relación social) y como sujeto que es objeto del deseo del Otro: El nombre que lleva puesto y que no escogió; o ser un simple elemento de un todo; aceptación de leyes y normas que no construyó y, en general, perpetuar la producción cultural de la generación a la cual no pertenece. Por eso dice Durkheim<sup>12</sup>

*"que la educación es el proceso en el cual la generación joven es educada por la generación adulta para la conservación de la herencia cultural".*

Es difícil a la vez no darse cuenta que desde estos 'YO' lacanianos (YO-IDEAL e IDEAL DEL YO) se puede entender la fenomenología que subsume el proceso educativo escolarizado. Es sabido que en la interacción alumnos-maestro se provoca una diversidad de conflictos que se enmarcan en un dibujo de agresividad. Existe ésta cuando el alumno se siente atacado en su lenguaje, en su cultura familiar, en sus costumbres y tradiciones. Esto deviene en virtud de que el acto pedagógico, como cualquiera otro acto de relación Interhumana, puede convertirse en lucha y conflicto, búsqueda de someter al otro, de apropiarse del Otro para satisfacer el deseo de ser, de saber, la falta del saber. Esto es porque cuando el Otro aparece en el horizonte, la amenaza nos acosa. Y es el lenguaje, precisamente, el instrumento comunicacional que sirve de puente entre los sujetos pero también el posibilitador de la generación de psicopatologías que se ponen en juego en la interacción humana para permear la conducta de las personas de manera consciente o inconsciente.

---

<sup>12</sup> DURKHEIM, Emilio (1990). *Educación y sociología*. México: Edit. Lega, p. 76

El acto pedagógico, sea entre padres e hijos, entre maestros y alumnos, es un acto de desafío y contienda, es querella, es acometimiento y pugilato. Así, parafraseando a Lacan<sup>13</sup>, la agresividad aparece cuando hay ruptura de la *imago* especular por el Otro o los otros. De esta manera, hay cuestionamiento recíproco del *imago* omnipotente, poderoso con que cuenta cada sujeto protagónico del hecho educativo. La mirada del maestro es legitimadora de la identidad del alumno por el reflejo, pero también el alumno en su mirar es constituyente del Otro, del maestro. La misma mirada, como acto atentatorio evidencia el deseo del semejante, elabora el escenario en el que el observado se identifica: su rol y lugar en la familia, en la escuela, en el trabajo o la sociedad.

## 1.2.- LA PALABRA, EL LENGUAJE Y EL ACONTECIMIENTO

Desde el IDEAL DEL YO la interacción humana como elemento sustantivo del hecho educacional tiene su fundamento en la palabra humana como poseedora de una capacidad creadora, incontenible y multiforme. La palabra supone la existencia de un 'hablante' (profesor) y de un 'oyente' (alumno) y que al pronunciarse, siempre quiere decir más de lo que el hablante quiso expresar. Las palabras tienen una posición de privilegio para constituir al lenguaje como una estructura o sistema formal de diferencias. Al interior de él, como una estructura abstracta, la palabra se convierte en un acto que genera un sentido y un significado a medida que se habla para así otorgarles a los hablantes y oyentes una identidad y un lugar: cuando el maestro dice "tú eres mi alumno", pone de inmediato en juego una serie de sentidos y significados que hacen que tanto él como el alumno oyente adquieran esa identidad y ese lugar en el mundo de estructuras. La palabra es el signo del lenguaje en Lacan; es la unidad lingüística que contiene un significante y un significado. Privilegia el primero sobre el segundo, pues el significante le asigna una posición al sujeto en el mundo simbólico, y hace que se mueva en torno, en relación y a causa de él. Sin embargo, es la cadena de significante que al estructurar el lenguaje, hace que éste constituya el inconsciente del sujeto.

---

<sup>13</sup> LACAN, Jaques., *Op. Cit.*, p. 94

El uso del lenguaje genera una identificación simbólica que posibilita la introducción del sujeto en un contexto cultural (sistema, estructura, núcleo social, etc.); existe allí una biografía de la psicología profunda para devenir en palabra y voluntad. Ese acto pedagógico, desde Lacan<sup>14</sup>, privilegia al verbo humano como instrumento cultural y simbólico que supera la barrera de la individualidad y convierte al hombre en SUJETO. Los actores participantes en dicho acto vibran ante imágenes verbales que sufren de polisemia, pero que gracias al sentimiento vivido en común dirigen hacia intencionalidades y significados concretos entre la diversidad de lo posible. El hombre llega a un mundo que habla, a un universo de lenguaje. En este contexto es nombrado para adquirir la connotación de sujeto, sujeto que es introducido en una cadena de significante desde la cual es nombrado para ocupar su lugar en el mundo del lenguaje. Así, el hombre no es sino un significante en la cadena que lo subsume. Desde aquí, el alumno o maestro son nombrados en su relación recíproca. Con Lacan diríamos que el sujeto es hablado por el Otro. Maestro y alumno no existen sino en función del Otro y su discurso, como efecto del lenguaje y alienados por él. Vive una doble alienación: ser el deseo del otro, de su semejante, y en el mandato del Otro, de la ley que es lenguaje. Así, cada sujeto estructurado desde el nivel imaginario cree ser lo que en realidad no es, a la vez que desde el nivel simbólico no es más que un significante producto de la estructura del lenguaje que lo trasciende.

El aula pedagógica es un nicho de acontecimientos de diversa índole. Enumerarlos es interminable. Interesa sólo la referencia de la hipótesis de que como acontecimiento especial, pueden hacerse presentes las manifestaciones del inconsciente como los lapsus, los actos fallidos, el chiste y el mismo síntoma. Ciertamente que todo ello es privilegio de la situación analítica; sin embargo, como supuesto, y partiendo desde Lacan de que el inconsciente está estructurado a manera de lenguaje, y que éste es instrumento de privilegio en la realización del acto pedagógico, difícilmente se puede omitir la posibilidad de que en tal acto educativo esté presente alguna manifestación del inconsciente. Es sabido que el profesor hace uso del chiste para generar un adecuado rapport; y que está presente el Otro como punto de enganche y como portador de elementos para que el sentido oculto se

---

<sup>14</sup> Ibidem., p. 89

devele. El chiste, entonces, se cubre en el significante pero aflora en el propio juego del lenguaje. Los lapsus y los actos fallidos son acontecimientos comunes en la vida del aula. Los arrojan alumnos y maestros también. Generan burla, vergüenza, inhibición, cohibición, pero todo esto conlleva actos de agresividad, pues como muestra del inconsciente, lo que está sucediendo es un cuestionamiento por los otros de la imago especular que se ha construido. El cuerpo es depositario y expresante del síntoma. Es el monumento del maestro y del alumno desde el cual también se identifican. En él también se inscribe la estructura del lenguaje. No es de extrañarse que la agresividad al interior del aula educativa se haga presente vía los golpes, las gesticulaciones faciales, cambios de color en la piel, la misma mirada. Ésta, incluso, tiene un poder identificador, pues el sujeto, al ser mirado por el otro descubre quién es y se constituye constantemente desde ese otro. Por ello, el profesor al mirar al alumno, le envía mensajes de aprobación o de descalificación que le impactan en su mundo imaginario y simbólico.

Estos breves comentarios tienen la intencionalidad de encontrar un sentido al discurso lacaniano desde la ventana de lo educativo. Ciertamente que en la actualidad difícilmente se puede ver un proceso pedagógico institucionalizado biunívoco, puesto que vivimos en un sistema de escolarización masivo que tiene la particularidad de ubicar a un maestro ante dos o más alumnos. Esto impide que, desde el psicoanálisis, se pueda cumplir con su relación de privilegio uno a uno entre los sujetos (analista/paciente, maestro /alumno). Sin embargo, se quiso hacer en este trabajo un atrevimiento intelectual e investigativo para encontrarle cabida al discurso lacaniano en el rubro educativo.

### **1.3.- EL LENGUAJE Y LOS SIGNIFICADOS VIVENCIADOS**

El pasado del sujeto determina en gran medida su "ser en el mundo" presente; de alguna forma los seres humanos vivimos nuestras vidas en función del contexto vital que nos estructura desde el pasado. Ello influye en la construcción vincular con el mundo y con las personas. Así, "el ser en el mundo", o la vida misma somete al sujeto a una búsqueda de significados que lo ligan a formas de entendimiento *per se*

y del mundo de los otros. Este acto de crear significados lo obliga a seleccionar, discriminar y aparcerar la realidad para su simplificación, determinado todo ello por sus propios límites como persona.

El proceso vincular/relacional entre personas posibilita la construcción de significados. Aquí la conversación aparece. El sujeto conversa consigo mismo al escuchar a los otros pero también conversa con ellos. Esto facilita ver un hecho desde diferentes enfoques para generar nuevas perspectivas y significados. En esta conversación está el lenguaje: éste, desde la palabra hablada, da forma al hablante y permite en escena al escucha. Las palabras, así, son tacto y movimiento, porque

*"El escucha que puede ver todo lo que oye se percatará de que algunas personas lo 'tocan' de forma diferente. El que habla se constituye en sí mismo al ser tocado por las palabras cuando éstas llegan a sus oídos. Algunas palabras tocan al que habla con una fuerza tal que el escucha puede ver cómo se conmueve. Algunas veces la conmoción es ligera, otras aparatosa. El escucha puede percatarse de ligeros cambios en la cara, o en los ojos, del que habla, o de los movimientos de una silla, una tos, etc" <sup>15</sup>.*

Desde aquí, es fundamental que el docente al realizar su quehacer pedagógico no pasara por alto estas puntualizaciones. Debería percatarse que al ser la conversación, apoyada en el lenguaje, un instrumento de privilegio para vincularse con los alumnos; que si este instrumento coadyuva en ambos a la generación de significados a efecto de comprender y actuar en el mundo, entonces las palabras utilizadas son portadoras de emociones, de sentimientos, y que cobijan a su vez otras palabras que encierran música y sonidos gratos o no, historias y vidas completas merecedoras de ciertos acercamientos o alejamientos que hacen sentir al hablante o escucha como sujetos de respeto. Así, estos sujetos son corpóreos, son sentimientos y son lenguaje; en todo esto están dentro; desde allí toman parte y se

---

<sup>15</sup> ANDERSEN, Tom. *El lenguaje no es inocente* (1995). Revista de Psicoterapia y Familia, Volumen 8, No. 1

otorgan sentido y significado. Como dice Lacan<sup>16</sup>, el lenguaje constituye al sujeto y le da forma. Encuentra su significado, y se forma su estar-en-el-mundo. Pero este sentido y significado sólo es posible a partir de pertenecer el sujeto a la cadena de significante. A ella pertenece por el sólo hecho de ser nombrado, y se convierte así en otro significante más: El nombre mismo que lleva puesto o la forma en que es nombrado; ya sea como 'José' o como 'ese hombre del traje gris'. Incluso en el proceso pedagógico el alumno adquiere el significante de un número, pues en el acto de pasar lista de asistencia se sustituye el significante del nombre por el numeral asignado en la relación oficial de los alumnos. Éstos también, al igual que los maestros, vía los apodos, sufren sustituciones en sus nombres, lo que conlleva rupturas psíquicas a veces dolorosas por el desquebrajamiento que sufren de sus imagos en los niveles imaginario y simbólico.

Estas sustituciones de significantes generan muchas veces la agresividad en los sujetos pedagógicos. Se sabe que los sistemas imaginario y simbólico se apropian del hombre en el mundo. Que este último lo constituye como sujeto y que lo hace ser. Por eso, en el simple hecho de que el maestro no aluda al alumno por su nombre, ya le esta impidiendo ser; lo está negando como objeto de su deseo. Y es que el deseo humano lacaniano se mueve entre los registros imaginario y simbólico. Así, el alumno como sujeto se identifica con la imagen que le regresan los otros, sus semejantes, al ser mirado por éstos. Ese deseo ajeno, de los otros, alimenta su narcisismo, pues fortalece su orden imaginario. Pero también se identifica con su nombre, nombre dado por el Otro, por ser deseo del Otro. Con ello queda inscrito en la palabra, en el significante que como nombre le da su lugar en el mundo simbólico. Si esta doble alienación se trastoca, el sujeto reacciona de múltiples maneras: con agresividad, con signos de depresión, con signos psicóticos. Y es que el sujeto, desde su primer objeto amoroso madre-refugio, regularmente busca seguir constituyéndose como objeto de deseo del otro: Desear como ese semejante y que él lo considere a su vez como objeto de su deseo (o del odio). Pero es fundamental que el Otro otorgue el signo lingüístico para nombrar la cosa del deseo que deviene

---

<sup>16</sup> LACAN, Jaques. Op. Cit.

en goce y amor. Por eso el Otro tiene que señalar el qué desear. Luego, desde lo simbólico, se desea por que se hace uso del habla, del lenguaje. Así,

*"Las palabras forman el significado que le damos a las cosas, y éste a su vez es el que influye sobre nuestra manera de vivir. Cabe agregar que las palabras son extremadamente físicas. Muy corporales. Están hechas de la corriente de aire que produce el cuerpo. Le damos forma a las palabras al respirar y éstas, al conversar unas con otras, conforman los significados. Así, pues, el-estar-en-el-mundo equivale a estar en-el-lenguaje y a estar en-el-movimiento (corpora)"* <sup>17</sup>.

#### 1.4.- EL LENGUAJE Y LA AGRESIVIDAD

El lenguaje es posibilitador de construcción de significados por el individuo. Cuando éste interacciona como actor pedagógico en un escenario áulico, el hecho educativo que realiza se desarrolla a través y por la comunicación verbal. La palabra, el lenguaje oral, son instrumentos de privilegio que generan significados y sentidos en un movimiento dialéctico. Las intenciones de los actores se hacen presentes, pues un sujeto se expresa como tal a la intención del otro, y éste otro se determina por la intención de su interlocutor. Así, los juegos de la subjetividad se hacen presentes para la comprensión y determinación de significados. Como el sujeto es dueño de su propia subjetividad, sólo él puede comprender un sentido y, a la inversa, este fenómeno de sentido exige la posición de un sujeto. Es aquí donde la agresividad tiene cabida como un fenómeno de sentido que es particular de un sujeto para su aparición. En su segunda tesis sobre la agresividad, Lacan<sup>18</sup> afirma que

*"La agresividad, en la experiencia, nos es dada como intención de agresión y como imagen de dislocación corporal, y es bajo tales modos como se demuestra eficiente"*

La intención agresiva representa en ocasiones todo el discurso; en éste se evidencian vacilaciones, lapsus, irregularidades en la aplicación de la regla, los actos

<sup>17</sup> ANDERSEN, Tom. *El lenguaje es poderoso, y puede ser peligroso* (1996). Revista Psicoterapia y Familia, Volumen 9, No. 1

<sup>18</sup> Ibidem,, p. 96

de retraso en las sesiones pedagógicas, en los reproches y las recriminaciones o en las reacciones emocionales de ira y de intimidación. Regularmente los actores pedagógicos no perciben conscientemente esta intención de agresividad en su proceso dialógico; sin embargo es patente cuando la acción formadora del maestro sobre el alumno está permeada de una agresividad intencional que roe, mina, disgrega, castra. Ciertamente que los actos reales, conscientes, manifiestos, posibilitan la claridad de estos embates. Sin embargo,

*"aun que la agresividad se ejerce ciertamente dentro de constricciones reales, sabemos por experiencia que no es menos eficaz por la vía de la expresividad: un padre severo intimida por su sola presencia y la imagen del castigador apenas necesita enarbolarse para que el niño la forme. Resuena más lejos que ningún estrago"* <sup>19</sup>

No es difícil percibir la importancia de esta aseveración lacaniana en el ámbito escolarizado: La imagen que el alumno construye de su maestro está determinada en gran medida por sus modos de expresividad, por su forma de usar la palabra y el lenguaje, por su estilo comunicacional. Surge nuevamente en el adolescente la posibilidad de formación de imágenes, ahora en relación con la corporeidad y la misma subjetividad del docente. Estos fenómenos mentales llamados imágenes tienen representadas acciones selectivas de intención agresiva. Que se transforman en autodestrucción o de ataque al otro. Pues como afirma Lacan<sup>20</sup>,

*"Son las imágenes de castración, de evitación, de mutilación, de desmembramiento, de dislocación, de destripamiento, de devoración, de reventamiento del cuerpo, en una palabra son las imagos del cuerpo fragmentado; es una relación específica del hombre con su propio cuerpo que se manifiesta igualmente en la generalidad de una serie de prácticas sociales: ritos del tatuaje, la escisión y la falta de respeto a las formas naturales del cuerpo humano"*

---

<sup>19</sup> Ibidem., p. 97

<sup>20</sup> Ibidem., p. 97-98

Esta intención de agresividad parece que desde el diálogo es posible su renuncia. Es de dominio público afirmar y reconocer que este proceso conlleva la esperanza de hacer triunfar la razón. Pero también parece que en el acto educativo escolarizado poco se reconoce la intención ciega del alumno cuando en un principio no tiene otro propósito que liberarse del mal de la ignorancia de la que no conoce ni siquiera sus límites. Pero en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, la voz del maestro es la única que se hace escuchar durante un tiempo que para el joven puede volverse una eternidad. Pronto le es confirmada la abstinencia a que debe someterse, para sentirse constreñido en el uso de la palabra, ya que dicho uso va en contra del fin deseado por el maestro.

Tal parece que el alumno debiera asumir la actitud de atención flotante, de abstinencia en el hablar, ya que en ese 'diálogo' magistral que elabora el docente se le exige ser un personaje tan despojado como sea posible de características individuales; el alumno tiende a borrarse, salirse del escenario imaginario y hasta corporal donde podría percibirse su interés, su simpatía, su reacción de buscar en el rostro del que habla alguna manifestación de simpatía. El joven aprendiz se siente atrapado en el discurso hegemónico, unilateral del maestro, llegando a percibirlo como un intento de agresión hacia su propio imago. Así, como dice Lacan<sup>21</sup>, la imago del cuerpo fragmentado del joven puede hacerlo decir que

*"No puedo aceptar el pensamiento de ser liberado por otro que por mí mismo. Y que el más azaroso pretexto basta para provocar la intención agresiva, que reactualiza la imago, que ha seguido siendo permanente en el plano de sobredeterminación simbólica que llamamos el inconsciente del sujeto, con su correlación intencional"*

---

<sup>21</sup> Ibidem., p. 100

**CAPÍTULO 2**  
**LA DEPRESIÓN COMO**  
**ACOMPañANTE COMÚN DEL**  
**SUJETO**

www.elsolucionario.com

## CAPÍTULO 2

### LA DEPRESIÓN COMO ACOMPAÑANTE COMÚN DEL SUJETO

#### 2.1.- LA DEPRESIÓN COMO PSICOPATOLOGÍA. CONCEPTO PSICOANALÍTICO

La depresión es una alteración afectiva del estado de ánimo o humor, hacia el polo de la tristeza y de los sentimientos negativos que permea en todos los seres humanos en mayor o menor grado. La diversidad de manifestaciones va desde estados simples de soledad, pasando por la tristeza, el pesimismo, momentos de infelicidad hasta la melancolía. El estado más simple y tolerable es la soledad; siempre acompaña al sujeto, donde éste la vive como un síntoma de depresión a lo largo de su vida y sin tregua.

En Duelo y melancolía<sup>22</sup>, Freud plantea que la depresión es la forma en que un sujeto reacciona a la pérdida de un objeto amoroso. El sujeto se asume hostil en su estructura yoica, para volcarse sobre ésta el odio y el sadismo; así, sufre reproches y autodesprecios que en realidad son agravios en contra del objeto amoroso dirigidos al yo del deprimido. Éste sufre propiamente una herida narcisista que se vincula con el problema central de la autoestima: Los sentimientos de inferioridad, empobrecimiento y desesperanza constituyen los determinantes de esa herida narcisista. Según Guarnier<sup>23</sup>,

*“Jacobson ha descrito además los mecanismos que utiliza el melancólico, para mantener la autoestima tan precaria que posee y las maniobras reconstitutivas que emplea. Es por ello que los deprimidos se aíslan de la realidad y muestran sus introyecciones características del objeto amado”*

Desde la psicopatología de la depresión se pretendió en este trabajo hacer alusión somera a cierto número de enfermedades psíquicas que es factible circunscribir en ella. Es cierto que en general, se puede hablar tanto de la depresión neurótica como

<sup>22</sup> FREUD, Sigmund (1996). *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

<sup>23</sup> GUARNER, Enrique (1978). *Psicopatología clínica y tratamiento analítico*. México, D.F.: Librería de Porrúa Hnos. y Cia., S. A., 1978, p. 92

de la psicosis depresiva con causales psicógenas y causales neurológicas, respectivamente. Las manifestaciones depresivas son comunes en las neurosis, pero la depresión en sí se caracteriza por la presencia de la tristeza como principal síntoma que evidencia este estado de ánimo. Sin embargo, la característica de este estado psíquico se mueve desde la tristeza misma hasta tentativas de suicidio. Así, de acuerdo al DSM-IV<sup>24</sup>, la depresión se dibuja por los siguientes criterios:

*“(1) Estado de ánimo deprimido la mayor parte del día; el sujeto se siente triste o vacío; (2) disminución acusada del interés o de la capacidad para el placer en todas o casi todas las actividades; (3) pérdida importante de peso sin hacer régimen o aumento de peso, o pérdida o aumento del apetito casi cada día; (4) insomnio o hipersomnio casi cada día; (5) agitación o enlentecimiento psicomotores casi cada día observables por los demás; (6) fatiga o pérdida de energía; (7) sentimientos de inutilidad o de culpas excesivas o inapropiadas (que pueden ser delirantes); (8) disminución de la capacidad para pensar o concentrarse, o indecisión; (9) pensamientos recurrentes de muerte (no sólo temor a la muerte), ideación suicida recurrente sin un plan específico o una tentativa de suicidio o un plan específico para suicidarse.”*

En cuanto a la psicosis depresiva, es prudente enmarcarla en un trastorno bipolar o mixto. Conlleva esto caracterizarla tanto por los criterios de un episodio depresivo e incorporando los criterios correspondientes al episodio maniaco:

*“El sujeto experimenta estados de ánimo que se alternan con rapidez (tristeza, iritabilidad, euforia). Los síntomas de presentación suelen incluir agitación, insomnio, alteración del apetito, síntomas sicóticos e ideación suicida. La alteración debe ser suficientemente grave como para provocar un deterioro social o laboral importante o para precisar hospitalización; puede haber desorganización en el pensamiento o el comportamiento<sup>25</sup>.”*

---

<sup>24</sup> PIERRE, Pichot. **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)**. Barcelona, 1995. MASSON, S.A. p. 333.

<sup>25</sup> Ibidem. p. 339-340

El sujeto deprimido no sólo se autorreconoce como enfermo, sino que típicamente se autoconceptúa como su peor enemigo. Esto lo lleva a asumir actitudes autodestructoras y masoquistas que en no pocas ocasiones terminan en intentos de suicidio, siendo éste una evidencia dramática de la depresión aguda y un claro fenómeno de vital importancia en la comprensión del funcionamiento psicológico de la persona deprimida. Parafraseando a Freud<sup>26</sup>, plantea que el sadismo es realmente producto de un impulso que se expulsó del Yo por el instinto sexual naciente, y que el masoquismo es como el regreso del sadismo en contra del mismo Yo. Desde la validez de la hipótesis freudiana de que el suicidio es resultado de la lucha entre los instintos de vida y de muerte, Menninger plantea una de las mejores clasificaciones de los individuos suicidas en función de sus motivaciones esenciales:

*"1.- El deseo de morir; 2.- El deseo de matar, y 3.- El deseo de ser muerto. (...). La persona que anhela morir quiere básicamente escapar de algo insatisfactorio en su propia vida y puede encontrarse en un estado de sufrimiento, tanto del punto de vista psicológico como físico. El individuo que ansía matar puede ver en el suicidio un acto de desquite que inflige sufrimiento y culpa a otras personas. Finalmente el ser humano que quiere ser destruido aspira a un castigo por un acto o pensamiento que considera malo"*<sup>27</sup>.

Este punto es preocupante, ya que en la actualidad la frecuencia del suicidio en el adolescente tiende a elevarse para estar ahora considerado como la causa más importante de muerte en los adolescentes, sólo por detrás de los accidentes, mismos que no dejan de tener una significación suicida. Los actos de devaluación que un individuo sufre, la vivencia de un sentimiento de no ser deseado, sino más bien ser odiado, son determinantes en gran medida de la herida narcisista. Esto deviene en una marcada disminución de la autoestima y actitudes egoístas y tiránicas del deprimido sobre los que le rodean. Así, desde la teoría de relaciones objetales, es posible observar la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos. Si

---

<sup>26</sup> FREUD, Sigmund. *Más allá del principio del placer*. Obras completas. Madrid, 1996. Biblioteca Nueva.

<sup>27</sup> MENNINGER, Kart. *Man Against Himself*. Harcourt Brace. New York, 1938. Citado por GUARNER, Enrique. *Sicopatología clínica y tratamiento analítico*. México, 1978. Edit. Porrúa Hnos. p. 175.

esta relación objetal está permeada de un lenguaje devaluativo, excluyente y agresivo, tenderá a conflictuar el proceso comunicacional entre los sujetos, a generar actitudes de rechazo a los otros y al Otro y a la aparición de sentimientos de odio. La agresividad también puede aparecer para darle un tinte depresivo a la relación alumno-maestro.

## 2.2.- PSICODINAMIA DE LA DEPRESIÓN.

Este apartado obliga nuevamente al manejo descriptivo y teórico de la depresión. Tal aportación para el manejo de la psicodinamia propia de esta psicopatología se hizo desde dos líneas básicas: LA REGRESIÓN Y EL CONFLICTO PSÍQUICO. Ahora, en la depresión deben considerarse diversos causales en su génesis. Conviene afirmar en un primer momento que es común clasificarla en dos grandes grupos, a saber, en reactivas y en orgánicas. En el primer grupo se explica la depresión a partir de una causa psicógena que puede contemplar un factor desencadenante externo, ya sea pérdida de seres queridos o de bienes materiales apreciados.; y también un factor desencadenante de personalidad previa tipo neurótico. Ahora, en las depresiones orgánicas su origen supuesto es de carácter neurológico, vinculadas básicamente a las psicosis depresivas. Aunque no se descarta en ellas la presencia de causas psicológicas (caso de psicosis maniaco-depresiva), sin embargo son de mayor influencia las predisposiciones biológicas de carácter hereditario-constitucional (personalidad ciclotímica) y lesiones cerebrales (traumatismo, tumores.), siendo así poco nítida la frontera entre una depresión neurótica y una depresión psicótica.

En este sentido, se privilegia en la presente investigación la causal de tipo psicógeno, ya que el abordaje del aula de clases en el contexto escolar utilizado, permitió el trabajo directo con sujetos que tienen una historia y que interactúan de manera constante durante siete horas diarias en un lapso de cinco días por semana. Tal situación facilitó el manejo de factores externos y de personalidad para considerarlos básicos en la vinculación del lenguaje escolarizado con la probable presencia de rasgos de depresión de los participantes del hecho pedagógico.

Luego entonces, fue fundamental incorporar a esta investigación una formulación psicodinámica que fortalezca y dé sustento teórico al objeto de trabajo. Al respecto, el psicoanálisis ortodoxo proporciona categorías como lo **inconsciente**, **preconsciente** y **consciente** que configuran el primer sistema psíquico tópico; una segunda tópica de tipo estructural es la vinculación del **ello**, **yo** y **superyo** como fuerzas de la psique. Y Fue fundamental también considerar la propuesta económica de la psique freudiana, vista principalmente desde los **instintos de vida y muerte**. Desde esta metapsicología se buscó la conjunción de factores internos o de causalidad psicógena en los que se supuso la existencia de conflictos psíquicos no resueltos, con desencadenantes externos vistos desde la interacción humana que se construye entre alumnos y maestros al interior del nicho ecológico escolarizado. Obviamente que en ambos casos lo que se desencadena es un conflicto psíquico inconsciente evidenciado como signo o síntoma que, desde una perspectiva psicodinámica:

1.- Se sabe que la REGRESIÓN a la fase oral, tanto en lo instintivo como en la formación del yo, es un proceso constituyente de la depresión: El sujeto aspira a la simbiosis original con la madre, pues allí encontraba ánimo, protección y confianza en sí mismo. Si ahora se siente frustrado y desvalido y lastimado en su narcisismo e insatisfecho en sus instintos, con la regresión está pretendiendo ese reencuentro psicológico con la madre-refugio, abrigadora, sostenedora y base de sus primeras operaciones psíquicas.

Los sujetos adolescentes o adultos con tendencia a una regresión oral evidencian dependencia del amor. Son exigentes de los demás para recibir muestras de cariño. Pero al ser rechazados o decepcionados, elaboran entonces altos niveles de frustración que en muchos casos las traducen en emociones actuadas. Estas frustraciones en las apetencias instintivas les provocan mal humor y desaliento que actúan como agresión no exteriorizada sino más bien dirigida a su propio yo. Precisamente en los adolescentes

*"Puede observarse la formación de reacciones depresivas en los conflictos masturbatorios. (...): aparecen en ellos la angustia ante la sexualidad; ira por sentirse abandonados, que no puede exteriorizarse a consecuencia del sentimiento de culpabilidad existente; desánimo como resultado de la derrota experimentada frente a las tendencias instintivas. (...). Resulta de ello todo un descenso del nivel del estado de ánimo. (...). La frustración de estos instintos despierta agresividad y esta agresividad no puede ser actualizada debido al miedo de que sea causa de la pérdida del objeto de amor, por lo que es dirigida contra el propio sujeto"<sup>28</sup>*

En este supuesto de que el sujeto tiene una regresión a pautas conductuales infantiles; en su primera etapa de vida introyectó un objeto de amor (comúnmente a la madre) cuya representación emocionalmente cargada de la primera persona amada sigue constituyendo una parte permanente del Yo. Desde aquí se explica entonces

*"cuando el enojo de la persona deprimida hacia su objeto de afecto perdido. (...) hace que se ataque a sí mismo con acusaciones que tienen poca relación con sus propias faltas, pero que se refieren manifiestamente a las faltas de la persona perdida. El introyecto se ha aliado con el Yo del sujeto y sigue siendo atacado por su superyo punitivo"<sup>29</sup>*

Con esto se entiende por qué el superyo frecuentemente exige demasiado a la instancia del Yo: como conciencia moral actúa de manera punitiva desde el instinto de muerte, para intentar destruir al Yo con una ira originariamente dirigida contra otros. Las nuevas frustraciones que impone despiertan cólera y agresividad que explotan contra el propio sujeto autoflagelándose. En el fenómeno de la regresión, la introyección del objeto amoroso es decisiva, pues el otro es introducido en el propio Yo y el sujeto deprimido quiere abarcar a los demás en sí mismos. Así, el otro se ha convertido en una parte de nosotros. Al igual que nuestro primer objeto de amor

---

<sup>28</sup> KUIPER, P.C. *Teoría psicoanalítica de la neurosis*. 1998. Barcelona. Edit. Herder, p. 233.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 233.

introyectado, el otro vive en nuestro inconsciente determinado por el modo primitivo de pensar que se produce en el proceso primario que obedece al principio del placer. Así,

*“Supongamos ahora que estamos irritados contra otros, que no introducimos en nuestro interior una persona querida, sino una persona odiada y que deseamos desfogar nuestro sentimiento. En tal caso, dirigimos ese sentimiento a lo que del otro hay dentro de nosotros. Este introducir en sí mismo a una persona odiada es lo esencial en la regresión maligna de la depresión. Solamente es posible este proceso de introyección en el caso de que esté el sujeto unido con un fuerte vínculo al otro. Estar fuertemente ligado a otra persona y aún no poder prescindir de ella a pesar de odiarla y recriminarla constituye una de las más atormentadoras formas de ambivalencia”<sup>30</sup>*

2.- Desde lo etiológico se entiende a la depresión por la existencia de un CONFLICTO PSÍQUICO inconsciente; nos lleva a entenderla desde una causal psicógena. En términos estructurales el Yo vive un fracaso al no ser capaz de hacer uso de su labor de síntesis e integración para conciliarse por un lado con los instintos que actúan como una poderosa energía que emana de las exigencias del Ello donde el placer no atiende norma social ni moral, ni demora; y, por otro lado, con las exigencias del superyo que obliga al Yo a retardar, neutralizar, controlar, reprimir o anular las demandas primitivas que tienen como nicho el proceso primario, de obediencia absoluta al principio del placer. Este Yo se mueve en un escenario procesal primario y secundario. En el primero, propio del inconsciente, hay además de la urgencia al placer, una disociación entre el afecto y su representación mental; urgencia de emerger eso primitivo como signo o sintomatología (vía manifestaciones del inconsciente: sueños, actos fallidos, chistes, el mismo síntoma), así como ausencia de pensamiento lógico. Aquí el Yo, dentro de la psicodinamia, requiere moverse simultáneamente con un proceso secundario para efectos de regulación y control del sentir, pensar y actuar en función de las exigencias del contexto; que su

---

<sup>30</sup> Ibidem, p. 236

comportamiento se rija por el principio de realidad. El psicoanálisis ortodoxo muestra que el conflicto psíquico en esencia

*"se produce cuando un deseo inconsciente (instintos primarios del Ello) choca con la censura del consciente, con el principio de realidad del Yo, o con las exigencias del superyo. El Yo, entonces, es el conciliador entre los instintos que provienen del Ello, las exigencias normativas y prohibitivas del superyo y, finalmente, las presiones de la realidad circundante"*<sup>31</sup>

### 2.3.- FACTORES QUE PREDISPONEN A ELABORAR ESTADOS DEPRESIVOS.

El ser humano es un ente complejo; ya es trillado decir que su abordaje es multifactorial pero al mismo tiempo holístico que permita mínimamente lograr un estudio relativo que arroje una visión lo más cerca posible a dicha complejidad. Cualquier ángulo considerado para entender al hombre siempre es limitado. La misma depresión como una psicopatología exige una visión multicausal y holística. En esta búsqueda de comprensión y explicación de la depresión intervienen factores de índole psicológica, constitucional, hereditaria y contextual. Para el CASO-ALUMNO de que se ocupó esta investigación, se privilegió lo relativo a las causales contextuales vinculadas con las psicológicas. Sin embargo, se creyó necesario incorporar parte del abanico de factores que dan cuenta de la depresión, para así tener un marco teórico más fortalecido.

Desde lo psicológico, se afirma que la depresión está determinada por los desengaños tempranos que el sujeto tuvo con sus padres; así, el adulto está en función de sus experiencias de lactante y su propio desarrollo, pues como niño,

*"trata de lograr relaciones de objeto satisfactorias en la presencia de conflictos entre el amor y el odio. Tuvo un periodo en el cual como niño sufrió una mezcla compleja de sentimientos consistentes en tristeza y pesadumbre, debida a culpa por la pérdida*

---

<sup>31</sup>SÁNCHEZ CERREZO, Sergio (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México. Editorial Santillana, S.A. de C.V., p. 1001.

*del objeto. Esta fase es denominada posición depresiva y aquellos que no logran superarla, repetirán estos sentimientos melancólicos a lo largo de la vida”<sup>32</sup>*

Las primeras relaciones con los objetos amorosos primarios llegan a ser fundamentales en el desarrollo del sujeto. El escenario y atmósfera de amor, cuidados y construcción de vínculos afectivos que lo envolvieron cuando niño determinaron el grado de autoestima que le sirve ahora para afrontar las vicisitudes de la vida cotidiana.

*“De no ocurrir lo anterior, los desengaños tempranos producirán el sujeto deprimido. Éstos se deben a que las expectativas y gratificaciones no fueron logradas. La herida narcisista es debida a un sentimiento de no ser deseado y al mismo tiempo devaluado y odiado”<sup>33</sup>*

Esta experiencia infantil entre el amor y el odio, entre la gratificación y carencia, hacen que el niño desarrolle un superyo temprano a nivel crítico, que tiende poco a poco a aniquilar a su Yo débil. Se combinan así aspectos de narcisismo, de agresividad y de oralidad para conformar un individuo deprimido. En él se observarían fijaciones y regresiones a la fase oral o canibalística, pues en la pérdida de un objeto ambivalente (amado/odiado) que previamente fue introyectado como objeto amoroso (narcisismo), ahora el odio actúa sobre el objeto sustituto (el Yo). Esto debido a la escisión que el lactante hace de la madre en objeto bueno/malo para la aparición temprana del superyo. Así,

*“Los autoreproches y sentimientos hostiles que el sujeto siente contra el objeto amado, se redirigen contra uno mismo, puesto que forman parte de nuestro mundo interno, al habernos identificado con el objeto perdido”<sup>34</sup>*

---

<sup>32</sup> MENNINGER, Kart. *Man Against Himself*. Harcourt Brace. New York, 1938. Citado por GUARNER, Enrique. *Sicopatología clínica y tratamiento analítico*. México, 1978. Edit. Porrúa Hnos. p. 93

<sup>33</sup> *Ibidem.*, p. 93

<sup>34</sup> *Ibidem.*, p.94

Respecto a lo contextual, lo que se encontró está muy relacionado con las relaciones de objeto en el aquí y en el ahora. La interacción que se construye entre maestros y alumnos, privilegiando en este trabajo investigativo el puente de la comunicación desde la palabra y el lenguaje, está dibujando un comportamiento que puede estar permeado de características propias de la depresión. Sobre esto, el trabajo de campo arrojó elementos para llegar a plantear algunas aseveraciones.

### 2.3.1.- EL ODIOS EN LA CONTRATRANSFERENCIA.

El docente frente a grupo no está exento en su comportamiento de manifestar simultáneamente dos sentimientos opuestos: amor y odio. Esta tendencia ambivalente, dirigida en dos sentidos polares, no deja, en ocasiones, de ser inexplicable para el profesor, y que de alguna manera le produce estados indefinidos de acción para con sus alumnos, pero que también llegan a causarle sensaciones de angustia y depresión, llegando a interrogarse asombradamente: ¿cómo voy yo a odiar a mi alumno?

Esta interrogante que un docente pueda elaborar nos remite necesariamente al concepto de CONTRATRANSFERENCIA. Una mirada psicoanalítica<sup>35</sup> lo presenta como

*"el conjunto de reacciones inconscientes del analista hacia la persona del analizado, y más particularmente, hacia la transferencia".*

Sin embargo, esta idea subyace en toda relación humana, y más cuando ésta se determina por el vínculo del lenguaje, pues los sujetos se constituyen por un discurso a partir de la dimensión simbólica, del diálogo. En esta dimensión el profesor se posesiona de su alumno y hace presente la ambivalencia del amor-odio. Le asusta más el odio; tiende a rechazar éste. No obstante, no debiera negar un odio que está

---

<sup>35</sup> SÁNCHEZ CEREZO, Sergio. Op. Cit p. 318.

realmente en él. Parafraseando a Winnicott<sup>36</sup>, en la situación analítica puede ser común que surjan condiciones que favorezcan o justifiquen que el terapeuta sienta odio por el paciente. Con lo anterior, no tendría que parecerle extraño al docente que en su relación pedagógica con sus alumnos, al fin relación humana determinada por el diálogo, viva el fenómeno de la contratransferencia y ésta devenga en odio hacia el educando. El mismo Winnicott<sup>37</sup> dice, en cuanto al proceso psicoterapéutico que

*“El analista debe estar preparado para soportar la tensión sin esperar que el paciente sepa lo que está haciendo, tal vez durante un tiempo bastante largo. Para esto, al analista debe serle fácil asumir sus propios temores y odios. (...). A la larga, debe ser capaz de decirle al paciente lo que él, el analista, ha experimentado en sí mismo”.*

El odio, en situación extrema, como sentimiento de aversión y enemistad, y opuesto al amor, puede exaltarse hasta desear la muerte del otro. Genera en quien lo experimente esa aguda tensión ya citada. Así, el docente tiene que ser capaz de soportarlo de una manera tal que su actitud ante el alumno no lo evidencie como un sujeto odiador. Sin embargo, al asumir como propios esos temores y odios; al tener que construir, como profesor, las condiciones posibilitadoras para que pueda expresar y hacer sentir, en el momento oportuno a sus alumnos, tales sentimientos, probablemente vivencie estados de angustia y de depresión. Ante esto tendrá que enfrentarse él. Pero tiene que buscar y llegar el momento de ser capaz de expresarle al alumno el odio que ha experimentado. Solo así lo puede elaborar, y a su vez facilitar que el alumno haga lo propio.

En esta interacción humana profesor-alumno, es común que el displacer, el dolor y la frustración intervengan como detonadores del odio mutuo. No obstante, si hay sentimientos de culpabilidad<sup>38</sup> originados por el odio, cuando éste es dirigido a los alumnos como objetos que también son amados, provocan un proceso de reparación que tiende a evitar la pérdida de los objetos buenos.

---

<sup>36</sup> WINNICOTT, D. W. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Ca. 5: *Odio en la contratransferencia*., p. 270.

<sup>37</sup> *Ibidem.*, p. 272.

<sup>38</sup> SÁNCHEZ CERREZO, Sergio. *Op. Cit.*, p. 1020.

En términos de frustración, es sabido que ésta surge cuando el individuo se ve privado de la satisfacción de un deseo o defraudado en el alcance de ciertas expectativas o recompensas esperadas. Conlleva esto que el sujeto reaccione de forma agresiva o elaborando sus propios mecanismos de defensa. La diversidad de causales escolarizadas que pueden originar la frustración en el alumno es amplia. Aquí el profesor es determinante para evitar en mayor grado estados de frustración. Esta figura pedagógica tendría que hacer lo posible por:

- 1.- Construir escenarios y situaciones gratificantes para el alumno, a efecto de que éste se desenvuelva de acuerdo a sus expectativas.
- 2.- Dimensionar, junto con el alumno, las expectativas a alcanzar, logrando que éstas sean accesibles y satisfactorias, sin caer en los excesos.
- 3.- No aplicar castigos y maltratos que lastimen la autoestima del alumno, para evitar que éste elabore sentimientos de odio o rencor hacia su maestro.
- 4.- Evitar la imposición de objetivos de aprendizaje excesivamente altos que le pudieran provocar un bloqueo intelectual. Es fundamental aquí una valoración de las posibilidades de éxito del alumno al proponer contenidos de aprendizaje a trabajar.

Considerar en la relación humana maestro-alumno aspectos como los anteriores, ayuda a evitar que se manifiesten reacciones o actitudes agresivas, conductas inmaduras o erróneas e infantiles regresivas. En cuanto el displacer de que puede ser objeto el alumno, a raíz de ser sujeto dialógico con su maestro, y que desde el lenguaje hablado o corporal elabore estados de insatisfacción del deseo, de la necesidad o de la expectativa que conlleve la acumulación tensional, se estaría posibilitando entonces la aparición de angustias, de agresividad, que de alguna manera el alumno transfiere al maestro en forma de rechazo. Con ello, el mismo profesor viviría su propio contratransferencia también en forma de odio.

Hay insistencia, entonces, que cuando el profesor vivencie su odio debe ser capaz de expresarlo en su momento al objeto odiado-amado. Esta comunicación pudiera generar un proceso dialéctico en donde la palabra vehicula los odios para facilitar el escape del dolor y la frustración. Mientras esto no se da, la alteración afectiva estará presente incidiendo sobre los estados de ánimo o humor hacia el polo de tristeza y sentimientos negativos. La comunicación como proceso dialéctico puede tener sentido desde Winnicott<sup>39</sup> cuando plantea

*"... que en ciertas etapas de ciertos análisis el paciente llega efectivamente a buscar el odio del analista, y lo que entonces se necesita es un odio objetivo. Si el paciente busca odio objetivo o justificado, debe ser capaz de encontrarlo, de lo contrario es imposible que se crea capaz de encontrar amor objetivo"*

Con la palabra, maestro y alumno tendrían que expresarse algo así: "me doy cuenta que te odio en ocasiones; te lo digo porque es importante que también tú lo sepas". En tal situación dialógica, es posible la aparición de la fenomenología transferencial-contratransferencial. Ahora, con Lacan<sup>40</sup> es importante decir que ni el maestro ni el alumno deberían quedar enganchados por su propia contratransferencia. Esta puede cegar al sujeto e impedirle expresar al otro una inversión dialéctica que posibilite el avance de la relación humana hacia estados de autorreconocimiento de emociones vivenciadas hacia el Otro o hacia los otros.

Esto se ilustra al recordar cuando Lacan<sup>41</sup> analiza el caso Dora desprendiendo dos tesis y las correspondientes inversiones dialécticas de Freud. Plantea que hasta ahí, Freud manejó adecuadamente la dialéctica del proceso analítico. Que, sin embargo, Freud no operó una tercera inversión dialéctica, la que hubiera llevado a Dora desde el amor del Sr. K. al vínculo homosexual con la Sra. K. Así, Etchegoyen<sup>42</sup>, interpretando a Lacan, dice que

<sup>39</sup> WINNICOTT, D. W. Op. Cit., p. 273.

<sup>40</sup> LACAN, Jaques (1998). *Escritos*. México. Editorial Siglo XXI. Obra citada por Etchegoyen, R. Horacio (1999). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Argentina. Amorrortu editores., p. 129.

<sup>41</sup> *Ibidem.*, p. 127-128

<sup>42</sup> ETCHEGOYEN, R. Horacio. Op. Cit., 129.

*“La ceguera de Freud está vinculada con su contratransferencia, que no le permite aceptar que Dora no lo quiera a él como hombre. Identificado con el Sr. K., trata de convencer a Dora de que K. (que es él mismo) la quiere bien y, al mismo tiempo, intenta despertar el amor de Dora por K. (=Freud), cuando en ese momento la libido de Dora es básicamente homosexual. El enganche surge, pues, por un problema de contratransferencia: la imposibilidad de Freud de aceptarse como excluido. En la medida en que el problema contratransferencial lo ciega, Freud queda atrapado y el proceso se corta”*

El párrafo anterior arroja una riqueza de elementos factibles de trasladarse al escenario educativo escolarizado, y permear con ellos la relación pedagógica. Así, es posible suponer que tanto maestros como alumnos actúan como ‘ciegos’ cuando se relacionan en el hecho escolarizado. Tal vez no llegan a ser capaces de vivenciar sus emociones relacionadas con el odio de una manera tal que primeramente lo reconozcan en sí mismos y luego en los otros.

Ahora, si desde el diálogo aparece el cruce de subjetividades de los sujetos, y con ello la transferencia se hace presente, de tal manera que la contratransferencia sea experimentada, también es posible que por la ‘ceguera’ de los actores del proceso educativo éstos no puedan autorreconocerse ni reconocerse en el otro, y consecuentemente caigan en engaños. Esto deviene en sentir y aceptar odios que muy probablemente no tengan relación con ellos mismos. Tal situación los engancha para impedirles incluso ser capaces de expresarse los odios sentidos. Conlleva lo anterior que maestros y alumnos vinculados en su relación pedagógica de aula, empiecen a experimentar angustias, temores, rencores o tristezas que los lleven a vivir estados de depresión.

## **2.4.- CARACTERÍSTICAS DE LA DEPRESIÓN**

Particularmente interesó en este trabajo jugar con la depresión que no tiene niveles agudos o severos, puesto que la problemática de índole clínica que se atendió sólo fue en la intención de fortalecer la validez y confiabilidad del CASO que se

seleccionó; más bien se focalizó el interés en la depresión que suele aparecer debido a la interacción cotidiana entre los sujetos, y específicamente a las relaciones de carácter escolarizado entre maestros y alumnos al interior del salón de clases. En este sentido, la investigación se respaldó en características que describen más cercanamente los estados depresivos de adolescentes que cursan la educación secundaria, y que debido a los usos determinados de la palabra y el lenguaje, tanto en el interior del aula como del centro escolar, generan una sintomatología que permiten caracterizar una depresión en los adolescentes y adultos.

En las observaciones e indagaciones de campo, fue posible ver adolescentes que rehuían la mirada de quienes les rodeaban; su aspecto marcadamente descuidado con actitudes cohibidas y silenciosas. Ante respuestas que tenían que dar debido al proceso de la enseñanza, generalmente eran lentas, con voz leve, silenciosa, quejumbrosa y monótona. Fue evidente una inadecuada concentración que se acompañaba de una dificultad para realizar el trabajo escolar diario. La inmovilidad y el silencio fueron comunes. Por el contrario, también se observó que otros jóvenes corrían desenfrenados, ejecutando movimientos desordenados y hasta violentos; gesticulaban y hablaban en voz alta, incluso con amenazas.

Se reconocieron alumnos que tuvieron una clara disminución en sus capacidades intelectuales, puesto que sus calificaciones bajaron considerablemente. Su autenticidad actitudinal era clara, ya que su capacidad para trabajar fue disminuyendo, donde aceptaron que con ello su futuro no pintaba muy fácil. Así, el pesimismo, la tristeza, la desesperanza y la nostalgia se hicieron presentes. En general, un sujeto en estado depresivo presenta trastornos de índole afectivo, de pensamiento y de conducta; hay empobrecimiento de relaciones en su red social y manifestaciones hipocondríacas.

En cuanto al afecto, tiende a disminuir el estado de ánimo cargado de tristeza y desesperación; hay evidencias de angustia, tensión, miedo, anhelo o sentimiento de culpa. Es claro también la pérdida de interés por la vida; así, se presenta indiferencia y poco entusiasmo por aspectos que le eran significativos como fuentes principales

de placer. Una respuesta psicológica al peligro es la ansiedad; esta se percibe en momentos que el sujeto vive sensaciones de que hay amenazas a su alrededor que atentan contra su bienestar. El enojo puede aparecer cuando la persona manifiesta que no es objeto querido y que se le maltrata. Esta actitud la puede transferir a una posición de víctima-mártir al pronunciarse ante sus seres queridos como alguien que es muy desgraciado y lo difícil que ha de ser que lo soporten y toleren. Tal vez se haga presente la despersonalización para no seguir experimentando sus reacciones físicas y emocionales como parte de sí mismo, y así pueda protegerse de emociones dolorosas.

El pensamiento en la depresión juega un papel fundamental. La persona lo usa para autorreflexionar y preocuparse consigo misma y por su situación, autolamentándose de ello. También analiza mucho su pasado creando remordimientos por 'algo' que le atormenta y busca soluciones mágicas a su problemática cotidiana, creyendo que fuerzas superiores intervendrán en la solución. Este regresar al pasado está exento de recuerdos alegres, pues su visión de la vida es gris con intervalos constantes de negro. Respecto a la conducta presentada por el deprimido, al igual que el pensamiento, se caracteriza por una marcada lentitud. Así, es común observar que el sujeto en cuestión participa poco de la vida si se le involucra, pero al dejarlo en su iniciativa, regularmente se retrae, pues selecciona actividades pasivas y socialmente aisladas. Kuiper<sup>43</sup> describe claramente la conducta de una persona deprimida:

*"Un individuo con un síndrome depresivo temprano trató primero de buscar contacto social con amigos. Cuando esto no consiguió aliviar su dolencia, se retrajo a sentarse solo y leer, pero, con el tiempo, inclusive éste requería una energía y una atención de las que ya no disponía, de modo que permanecía simplemente sentado con la mirada fija en la pantalla de la televisión, pero apenas dándose cuenta del programa"*

---

<sup>43</sup> KUIPER, P.C. *Teoría psicoanalítica de la neurosis*. Barcelona, 1978. Edit. Herder. P. 233.

**CAPÍTULO 3**  
**LA EDUCACIÓN FORMAL:**  
**PRÁCTICA EDUCATIVA**  
**ESCOLARIZADA DE AULA**

Copyright © 2000 by Pearson Education, Inc. All rights reserved. Printed in Mexico.

## CAPÍTULO 3

### LA EDUCACIÓN FORMAL: PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLARIZADA DE AULA

#### 3.1. CONCEPTUACIÓN Y TIPOS DE PRÁCTICA

Se ha aprendido que todo proceso de transformación de una materia prima determinada en un producto determinado por un proceso humano determinado es una Práctica en general. Algo peculiar y característico es el hombre en su acción. Actúa sobre la naturaleza; va a la búsqueda de conocimientos y saberes sobre sí mismo y las cosas dando lugar a cambios y transformaciones sobre esa naturaleza y la sociedad: crea objetos naturales y culturales que devienen en productos histórico-sociales. Este accionar es en sí una práctica humana de carácter social realizada por roles que cumplen casi siempre una función que les caracteriza y les distingue. Así, se llega a escuchar frases como 'práctica deportiva', 'práctica profesional', 'práctica médica' o 'práctica docente', que denotan el ejercicio de ciertos roles sociales que caen en lo cotidiano, en el ámbito estrecho y personal de sujetos específicos.

Requiere lo anterior la superación de esos límites estrechos para poder plantear una relación dialéctica entre el hombre y el mundo, que genere una transformación plural: que el mundo sea rupturado y transformado por la acción aloplástica del hombre y que éste también se transforme con una acción autoplástica para someterse a reconstrucciones permanentes de su 'yo social' y su ecosistema. Esta visión de práctica es claramente puntualizada en la cita que hace Jiménez sobre Carlos Marx de que

*"Toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría, al misticismo, encuentran solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica"<sup>44</sup>.*

---

<sup>44</sup> Jiménez, Isabel (1982). *Práctica educativa escolarizada*. México, D.F.: CISE-UNAM, Perfiles educativos, julio-agosto-sept.

La categoría de práctica es, entonces, una cualidad específica y propia del ser humano, virtud a la solución racional que permea a su acción, convirtiéndose así en una acción consciente y transformadora de lo teórico como de lo empírico. Esta acción humana llamada práctica, no se entiende aquí con el significado del lenguaje común, a lo que es traducible en acción, en el sentido de que puede tener éxito o procurarlo. Tiene que ver más bien con la intención y actitud del hombre que dirige las acciones libres mediante reglas muy generales. Es una forma de pensar en la vida vivida, un accionar dinámico, actividad sensorial que rebasa lo biológico, lo animal, para ser absolutamente **antropológico**. Sólo al hombre le incumbe una práctica (praxis).

Desde aquí, praxis no es cualquier actuación determinada por un manipuleo casual; más bien implica y exige el accionar del hombre desde lo moral, desde lo político, en gran medida consciente e inconsciente. Porque sólo al hombre le incumbe la praxis, en la medida en que el origen, es decir, la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, a su vez, emana de un afán y de una reflexión que imponen el fin del obrar. Es decir, le permea una cualidad **teleológica**.

Ahora, como ese accionar está referido a lo bueno y orientado al bienestar común, también se baña de lo **axiológico**. Por estas razones, no hay accionar práctico sin pensamiento y sin una meditación sensata y orientada hacia la meta. Y como el origen del accionar está siempre en el hombre, se evidencia en ello la preocupación por su cualidad **ontológica** en donde cabe sin discusión ese potencial inconsciente freudiano como base del actuar humano.

Desde esta mirada de práctica, el docente puede ser visto como un actor social que al realizar un quehacer organizado y sistemático, puede llegar a posibilitar que los sujetos cognoscentes interioricen aprendizajes que den cuenta y respondan a necesidades sociales textualizadas en un currículo.

Un lente para la observación del maestro es el de un 'productor', reproductor y de transmisor de conocimientos, habilidades y destrezas, así como de valores,

creencias, concepción de vida y mundo que pertenecen al tipo de sociedad y contexto en que se instaura su quehacer pedagógico. Esta óptica nos deja ver a un profesor que realiza un quehacer educativo sustentado principalmente en una concepción estructural-funcionalista, donde la educación busca la socialización metódica de los aprendices, y el maestro es el instrumento de un cúmulo de herencia cultural para moldear al 'ser social' que responda a las demandas de la generación adulta y del grupo del que forma parte. Esta acción pedagógica es impulsora del mantenimiento del sistema con sus relaciones de poder, concepción de vida y mundo del capital cultural que interesa reproducir y consolidar. Esta acción permea en cada ámbito de las estructuras sociales vistas como una totalidad social en un proceso dialéctico.

Se antoja en este momento afirmar que hablar de educación no es solamente hacer referencia a prácticas escolarizadas y formales docentes donde se asoma privilegiadamente la relación maestro-alumno; sino que lo educativo es eso y más: es la observación de un proceso socio-histórico donde el hombre al interactuar con los 'otros' y consigo mismo, va simultáneamente interiorizando y manifestando concepciones, actitudes, valores, y desarrollando a su vez habilidades y destrezas que le permiten convertirse en un ser semejante a sus contemporáneos, pero, al mismo tiempo, entrar en conflicto consigo mismo, para ir a la búsqueda de su propio 'ser en el mundo'.

De esta manera, queda claro que decir 'educación' es abrir el abanico de la totalidad social en donde subyacen las contradicciones socio-históricas para evidenciar la lucha de clases como proceso constitutivo del devenir social: marchas y mítines políticos; demandas salariales, huelgas obreras, etc., son expresiones que educan y que pueden ser consideradas como práctica educativa. Ésta, como toda práctica, es de naturaleza social, de formación específica. Un análisis desde García<sup>45</sup> de este quehacer social, arroja tres niveles:

---

<sup>45</sup> GARCÍA, Guillermo. *La educación como práctica social*. Buenos Aires: Editorial Axis, 1975. pp. 19-50

**1.- Nivel de facto:** Evita entender lo educativo con lo meramente escolarizado, ya que incluso es anterior a la enseñanza institucionalizada; antes e independientemente de una acción deliberada, consciente y reflexionada sobre ella misma. Esto explica por qué a pesar de los propósitos de un sistema educativo institucionalizado, en toda sociedad se genera una práctica educativa de hecho, que muchas veces resulta más efectiva que la escolarizada. Resalta en ello el caso de la televisión que ejerce 'de hecho' una profunda influencia educativa en que se instrumenta como medio para promocionar concepciones de consumismo y 'utilitarismo' que impactan fuertemente en lo consciente e inconsciente de los sujetos.

La práctica educativa aparece en este nivel, estrechamente ligada a la dinámica de las relaciones de producción que posibilitan la comprensión de ella al esclarecer el contexto socioeconómico en que se producen los problemas específicos. Así, un fenómeno (hecho educativo como la deserción escolar) sólo puede ser entendido en el marco de la situación económica y de relaciones laborales que se dan en el contexto que lo baña.

**2.- Nivel de propósito:** Este nivel es un escaparate para sustraer los fines y propósitos que pretende todo sistema educativo. Su relación es muy estrecha con la textualización de la herencia cultural de una sociedad histórica y determinada por los grupos de poder en un plano político-ideológico. Esto quiere decir que toda práctica educativa cumple por lo regular una función política. Aquí es donde se devela a la organización, a los fines y propósitos y a los medios de un sistema educativo como representantes de los intereses y necesidades de las clases dominantes de una estructura social total.

En esta misma lógica la práctica social adquiere legitimación social al interior de los centros escolarizados, en que se busca alcanzar ciertos fines explícitos e implícitos en un currículo a través de prácticas pedagógicas institucionalizadas, donde los sujetos protagónicos intervinientes son los alumnos, docentes y directivos escolares.

**3.- Nivel de reflexión:** De alguna manera, todo sujeto social tiende a emitir juicios sobre lo educativo. Así, es común encontrar prácticas teóricas (por el uso del discurso) que dan cuenta de reflexiones, análisis, críticas y elogios dirigidos a los niveles de hecho y de propósito, e incluso a nivel de metarreflexión. Sin embargo, la reflexión sobre lo educativo se llega a provocar cuando se hace evidente una serie de inadecuaciones entre los niveles de hecho y propósito de la práctica educativa.

Estos niveles de lo educativo pueden estar presentes en los quehaceres pedagógicos de los actores participantes en la práctica educativa escolarizada. Se sabe que los sujetos tienen su historia y que son producto, en gran medida, de contextos físico-sociales que influyen en la construcción de concepciones de vida y mundo que los pone en condiciones de elaborar juicios sobre lo educativo. De esta manera, resulta significativo localizar la presencia de los niveles que cotidianamente manejan los actores pedagógicos y posibilitar la develación de cómo construyen los significados que dan sentido a acciones educativas.

En una visión general, la práctica educativa se puede caracterizar, en principio, como un proceso de integración de ciertos sujetos a las estructuras de una sociedad para lograr la conservación de lo **básico** de dichas estructuras. Se impone el decir que la formación social (relaciones de producción, contextual, regional y nacional) determina los rasgos y caracteres que dan cuenta de dicho proceso de **integración**.

Por 'integración', es conveniente entender el tránsito que se da de un estado poco diferenciado y determinado en que se encuentran los actores sociales, a otro que logra adquirir diferenciación y determinación socioeconómica y política. Y por lo 'básico' de las estructuras, consideraremos a los modelos que condicionan la realización de las prácticas económicas, sociales y políticas que predominan en los contextos.

Esta práctica educativa, como un quehacer social, es determinada por el contexto socioeconómico que la envuelve; es decir, por los modos de producción que prevalecen. En este caso, siendo el modo de producción de corte capitalista el

modelo de México, se tiene que ver a la práctica educativa enmarcada en dicho escaparate. De esta manera, conviene establecer algunas funciones generales de esta práctica en una sociedad capitalista, pues indudablemente que tienden a figurar las subjetividades de los actores pedagógicos:

1.- Buscan mantener en función y perfeccionar el sistema productivo y las relaciones de producción vigentes (sea lo financiero, lo comercial, la distribución, la publicidad), lo que se consigue precisamente vía preparación de manufactura: técnicos e ingenieros, intelectuales, investigadores y científicos.

2.- Consolidar el *status* que la conservación y consolidación del sistema jurídico-político logra a través de la formación del colectivo burócrata (empleados, funcionarios públicos, fuerzas armadas, docentes).

3.- Habilitar al sistema educativo como superestructura fundamental en la conservación y difusión de la ideología hegemónica, vía la instrumentación de un currículo en que se definen los contenidos y métodos para su enseñanza.

Se deriva de lo anterior la posibilidad de ver a la práctica realizada por el educador desde un lente filosófico-pedagógico. De esta manera, se ubica al docente como un sujeto que asume un nuevo rol: el de agente educativo transformador de su entorno y de su propio quehacer a través de la realización de una praxis educativa. En este sentido, la práctica adquiere una connotación pedagógica que llega a ser intervenida por una conciencia y una intencionalidad del quehacer educativo sustentado en fines y propósitos previamente establecidos. Es indudable que la intervención de lo inconsciente como parte de la estructura psíquica del sujeto juega también un papel fundamental en esta connotación de práctica. Sin embargo, en lo general, la intencionalidad de esta praxis está, pues, determinada por los fines educativos o metas más amplias conceptuadas por los grupos hegemónicos representativos de los modos de producción históricamente establecidos; es decir, son los ideales, los valores y la cultura, quienes "reflejan" formas de mirar y entender la vida y mundo que tienen un país o épocas específicas.

### 3.2.- PRÁCTICA EDUCATIVA ESCOLARIZADA

Por lo regular, en todo sistema educativo existe una práctica pedagógica que antecede a la implantación de un diseño curricular, aunque se reconoce que en gran medida éste configura a dicha práctica. Esto se evidencia claramente en el tipo de educación básica en México, al recibir el colectivo escolar un Nuevo Plan de Estudios 1993 en que se subsumen códigos curriculares que, de pronto, se ven enfrentados a una práctica pedagógica que tiene una historia mínima de dos décadas en su relación con los currícula estructurados por áreas.

Esto obliga a recuperar la historicidad de la práctica educativa escolarizada. Situación que conlleva a ver esta práctica como una totalidad concreta, inserta en una realidad social donde, ésta y los actores intervinientes, también tienen su propia historia. Historia que va siendo dibujada por el marco del lenguaje y los usos de la palabra que los sujetos van teniendo. Así, en este uso del lenguaje cotidiano pero al interior de un espacio áulico posibilita que los sujetos vayan configurando su personalidad, no exenta de ciertas psicopatologías, de la que este proyecto de investigación resalta la relativa a la depresión de los alumnos.

Consecuentemente, es posible incorporar aquellas concepciones althusserianas, que permitan ver a la práctica educativa escolarizada como una acción de sujetos que van legitimándose como representativos de cierta clase social, y develar los significados subjetivos que los sujetos construyen al identificarse como instrumentos reproductores de cosmovisiones de mundo que tal vez no les pertenezcan. Sin embargo, como se clarificó puntos arriba, también se pone en el ánimo del lector el considerar la reconstrucción que sufren las imposiciones teóricas o empíricas a que se sujetan los actores pedagógicos. Por otro lado, si se considera que

*"el ejercicio docente y el trabajo de los alumnos forman parte del proceso de producción de la práctica educativa; ésta, como totalidad, es el resultado de la*

*acción ejercida por varios actores. Es decir, su mecanismo de producción implica la práctica particular de diferentes personajes*"<sup>46</sup>,

necesariamente se tiene que recurrir al análisis de una práctica pedagógica que se realiza al interior áulico escolar, donde las figuras más importantes son el alumno y el docente frente a grupo. Así, implica ver a

*"la práctica educativa como social y política (...), transformadora, consciente, ejercida en un tiempo y lugar determinados por individuos organizados socialmente, (...) donde cada uno de ellos realiza un quehacer, y su expresión es la totalidad de la práctica educativa, a la que dan forma y caracterizan; (...) que confluyen en la creación de un determinado producto: el aprendizaje de conocimientos, prácticas y conductas en general. Obviamente, en paralelo implica su contrapartida: su enseñanza".*<sup>47</sup>

En esta convergencia de las diversas prácticas los personajes deben posibilitar una comunicación para develar los códigos y el tipo de lenguaje que subyacen en ellas, y que es propio de los sujetos constructores y representativos de los grupos a los que pertenecen. Tal situación nos lleva a entender la práctica educativa escolarizada como un agente de cambio biopsíquico, sociocultural y espiritual; que se vuelve eficaz si están dadas las condiciones psíquicas y biológicas que requiere el estímulo educativo proveniente desde tres ángulos: del propio cuerpo de los actores pedagógicos, de su mundo exterior y de sus relaciones con los otros y Otro. En el caso del adolescente como estudiante de educación secundaria, es obvio que su cuerpo sufre cambios y transformaciones que le causan incertidumbres y una serie de interrogantes muchas veces sin respuesta. Y es que desde su psique, el torrente sexual de las pulsiones lo envuelve en una serie de reacomodos psíquicos difícilmente abordados por los adultos que éstos, como personajes del mundo de los otros y del Otro están remarcando al alumno en su universo imaginario y simbólico para interrogarse como un nuevo sujeto en su mundo.

<sup>46</sup> JIMENEZ, Isabel. *Op. Cit.*, pp. 2-9

<sup>47</sup> *Ibidem.*, pp. 2-9

En esta práctica como generadora de cambios y de depresión, se han circunscrito en este trabajo a los de naturaleza psíquica y biológica. En los primeros, sólo para mencionar algunos, tenemos el sentimiento de culpa, la desaparición de la desmentida, la coerción del placer en el juego de palabras que conlleva a la coerción intelectual que le significa el estudio. En cuanto a los segundos, no se pasó por alto la psicodinamia del adolescente para entender ese torrente de pulsiones de que es objeto.

### 3.3.- LA PRÁCTICA DOCENTE DE AULA

De la categoría de práctica educativa escolarizada se desprende la práctica docente, propiamente. Ésta se utiliza para incorporar el quehacer escolarizado correspondiente al maestro frente a grupo. En un lenguaje empírico-cotidiano suele afirmarse que la actividad principal que realiza un docente es la relativa a la enseñanza de alumnos, usando para ello los curricula oficiales y desarrollando su acción pedagógica en un espacio áulico. Sin embargo, ver la función del docente desde este único ángulo, conduce a considerar, aunque privilegiada por su importancia, sólo una de sus responsabilidades. En la cotidianeidad del docente se reconocen diversas acciones que van conformando su práctica como una totalidad más compleja. Así, las actividades de tipo cívico-social, la cooperativa escolar, las reuniones con padres de familia y las diferentes campañas de salud, son difíciles de ignorar si se pretende una visión del trabajo del profesor.

En este mismo enfoque, no pueden pasarse por alto las actividades de tipo administrativo, relativas al pase de lista, elaboración del periódico mural, diagnósticos académicos y biopsicosociales del alumno, la planeación misma, registro y control de evaluaciones o incluso su propio plan de trabajo anual. De esta manera, estas actividades que se llevan más de una tercera parte del tiempo de la jornada de trabajo de un profesor, no deben quedar fuera cuando se intenta analizar al docente desde su propia práctica, desde el adentro de su intimidad pedagógica. Consecuentemente, para reflexionar respecto a la práctica docente hay que considerar la importancia de los componentes de la vida escolar y del espacio que

otorga la institución a cada una de las tareas, sin pasar por alto la abstracción de las reales condiciones cotidianas y de trabajo docente, como puntos de partida para la realización de las transformaciones posibles.

Aun con toda la gama de diferentes actividades, muchas veces ambiguas, que configuran el accionar pedagógico del docente, se consideró fundamental para los propósitos de la presente investigación el rescatar y privilegiar lo relativo a la práctica docente desde la óptica del lenguaje y palabra usados para interactuar con los alumnos al interior del aula. Es decir, conceptuar a la práctica docente como una praxis que envuelve a la propia cotidianeidad laboral dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, pero desde la instrumentación de esa palabra y de ese lenguaje que utiliza para el trabajo educativo.

### 3.4.- EL ROL ESCOLAR DEL DISCENTE

Se parte de una premisa central: ver al alumno como un **CONSTRUCTOR ACTIVO** de su propio conocimiento. Esto implica que en el escenario del salón de clases o en el nicho pedagógico en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, el alumno debe actuar en todo momento. Sin embargo, este actuar no es aquél en que los alumnos no paran de hacer cosas, confundiendo actividad como sinónimo de movimiento o producción, y que necesariamente tenga que ser exteriorizado u observable. Más bien tienen que ser actividades de tipo autoiniciadas, es decir, que emerjan del alumno libremente. Sin embargo, se insiste en no perder de vista la participación posibilitadora del maestro, a efecto de que el estudiante sea considerado como un sujeto que posee sus propios esquemas referenciales que ha ido estructurando a través de ese enfrentarse con el medio, donde tal situación le ha permitido alcanzar un desarrollo cognitivo que determina sus acciones y actitudes.

Por lo anterior, se evidencia la importancia de que en el cumplimiento del desempeño profesional, el docente necesariamente deba conocer en qué periodos del desarrollo intelectual se encuentran los alumnos, e incorporar, a su práctica cotidiana esta información como básica, aunque no suficiente, para programar las actividades

curriculares. En este sentido, Gerardo Hernández Rojas<sup>48</sup> aporta sus apreciaciones respecto a los beneficios que implica posibilitar en el alumno la construcción y el descubrimiento de sus propios conocimientos:

*“Se logra un aprendizaje en realidad significativo; existe una alta posibilidad de que pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones (lo que no sucede con los conocimientos que simplemente han sido incorporados, en el sentido literal del término); hace sentir a los estudiantes como capaces de producir conocimientos valiosos, si ellos recorren todo el proceso de construcción o elaboración de los mismos.”*

Como complemento de lo anterior, se requiere considerar una posición psicológica que incluso permea al programa de estudios oficial; así, debe hablarse básicamente de dos tipos de aprendizaje: el primero entendido en sentido amplio o de desarrollo, compuesto por los esquemas y estructuras que el sujeto ha ido contrayendo y que predeterminan lo que es factible de aprender por él mismo; y un segundo aprendizaje cuya contribución es permitir avances en el primero.

Es obvio que un alumno activo y participativo deba estar en constante cuestionamiento del mensaje que vía el discurso emite el profesor. Conlleva lo anterior que el sujeto cognoscente haga uso de la palabra y el lenguaje para manifestar sus posiciones respecto al saber recibido. Consecuentemente, los encuentros y desencuentros entre profesor-alumno se hacen presentes para generar una serie de emociones que pueden ser exteriorizadas o reprimidas. Es sabido que generalmente ambos protagonistas del hecho educativo tienden más a reprimir: el alumno no se atreve a manifestar sus inconformidades, disgustos, molestias o enojos que elabora a partir de la palabra, los gestos o expresión conjunta del lenguaje (oral y corporal) usado por el maestro al asumir éste un rol de agresor que muchas veces tiende a minimizar la figura de su alumno. Esto atenta contra la identidad y la imagen que él ha ido construyendo en su interacción humana. Por su parte, el profesor no

<sup>48</sup>HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas de la psicología educativa*. México: Promesup/CEA-ILCE, 1990. P. 112

LA BIBLIOTECA  
NACIONAL  
Centro de Información  
y Documentación

está exento de vivenciar emociones que también lo conflictúan a partir del discurso atrevido o no que emite el alumno. Ya que éste muchas veces se atreve a contestar a su manera el mensaje represivo del docente, y opta por callar para no comprometerse.

### 3.5.- LA DEPRESIÓN COMO ELEMENTO QUE PERMEA LA RELACIÓN ALUMNO-MAESTRO

Tal vez sea esta relación pedagógica la que recibe cuestionamientos serios, debido a que en ella, al maestro no es un verdadero mediador e impulsor de situaciones de aprendizaje para el alumno. El hecho de que se deje a éste que sólo autoestructure sus esquemas libre y espontáneamente, se deduce entonces que la acción del maestro tiene un papel secundario. Sin embargo, ubicados en una situación escolar de enseñanza-aprendizaje, y con niños y adolescentes involucrados en ésta, la pregunta es si los alumnos están preparados para organizar y operar su propio aprendizaje. Aunque se da el caso de alumnos con mucha iniciativa y capacidad intelectual, en general, se puede decir que no.

En este sentido, tal vez se haga necesario hacer compatible el aprendizaje autoestructurante con el aprendizaje interactivo y encontrar el cómo conducir al alumno para que construya sus propios conocimientos. O sea, ¿qué tiene que hacer el maestro para que el alumno aprenda de una manera constructivista?, ¿qué actividades desarrollar por parte del maestro y alumnos para desencadenar procesos mentales superiores que conduzcan a aprendizajes operativos y significativos?

Como se afirma en el párrafo anterior, decir al maestro que permita al alumno accionar con el objeto y así construir su conocimiento, no le sirve en mucho para resolver los problemas metodológicos que se le presentan en el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje; de aquí la necesidad de replantear, para el uso teórico de la escuela activa, la importancia del maestro en la práctica educativa escolarizada.

Aún cuando esta tendencia pedagógica afirma que la motivación está en función del problema-aprendizaje a abordar y: que existe una plataforma esquemática referencial disponible en el alumno; que corresponde a sus intereses y necesidades recurriendo a aspectos motivacionales internos partiendo del ambiente como medio estimulador. Se debe pensar entonces (tiene que ser el maestro en gran medida) de qué se va a valer el alumno exteriormente para accionar interiormente. Las acciones intelectuales no pueden ser estimuladas sin acciones exteriores, así como los conceptos no se construyen sin los objetos, sin una realidad. Lo anterior implica, necesariamente, que al alumno se le conduzca en una exploración perceptiva, que aprenda a observar, a concentrarse para poder pasar de la acción directa a la interiorizada.

Aquí se antoja indicativo decir con Piaget, citado por Henández Rojas<sup>49</sup> una de sus frases célebres:

*"Todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos evitando que él mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente".*

Esta frase evidencia el método de "enseñanza indirecta" que privilegia la didáctica constructivista.

De acuerdo a esta metodología, debe ponerse el énfasis en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del alumno al enfrentarse a los distintos objetos de conocimiento, ya sean de carácter físico, lógico-matemático o sociocultural con el propósito de posibilitar la autoestructuración y el autodescubrimiento en los contenidos escolares. Además de que esta metodología de la enseñanza debe respetar los errores, el ritmo de aprendizaje de los alumnos y generar un ambiente de respeto y camaradería, también debe posibilitar:

- Que los docentes conozcan las características de los estadios del desarrollo cognitivo y analicen los contenidos escolares tan cercanamente como sea posible a ellos.

---

<sup>49</sup>Ibidem., P. 116

- En la educación básica es conveniente empezar la enseñanza con objetos concretos, y a partir de ellos construir paulatinamente los conceptos hasta llegar a los más abstractos.
- Dejar primero que los niños procedan con sus recursos e intereses propios para acercarse a los contenidos que se pretendan enseñar, de manera que logren una cierta comprensión o que formen un bagaje nocional, y sólo a partir de ese momento introducir los conceptos de nivel formal.
- Considerar la formación de esquemas básicos antes de poder pasar a los complejos.

El lema "aprender haciendo y enseñar produciendo" que abrazó el subsistema de educación secundaria técnica desde sus orígenes, tiene marcada influencia de la escuela nueva, ya que ésta pregonaba la idea de "aprender haciendo". En este sentido, se valorizan acciones de tipo experimental, investigativo, de descubrimiento, de estudio de los contextos natural y social y la solución de problemas.

La propuesta metodológica que propone parte siempre de actividades que tomen en cuenta la naturaleza y etapas del desarrollo del alumno, con la tendencia de socializar el aprendizaje a través del trabajo colectivo, pero a la vez pugna por el respeto y fortalecimiento de la individualidad de cada sujeto. En este aspecto del método, se parafrasea, dada la riqueza de su interpretación, a José Carlos Libaneo<sup>50</sup> para puntualizar los pasos que dicho método contempla:

Colocar al alumno en una situación de experiencia que tenga interés por sí misma; el problema debe ser desafiante, como estímulo a la reflexión; el alumno debe disponer de informaciones e instrucciones que le permitan investigar y descubrir soluciones; las soluciones provisionales deben ser incentivadas y ordenadas, con la discreta ayuda

---

<sup>50</sup>LIBANEO, José Carlos. *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*. Brasil: Revista de Asociación Nacional de Educación, 1986. p.

UNIVERSIDAD  
CENTRO DE INVESTIGACION  
Y ASISTENCIA

del docente; se debe asegurar la oportunidad de poner las soluciones a prueba, a fin de determinar su utilidad para la vida.

Ahora, no pasar por alto que el hecho educativo escolarizado áulico es una diada pedagógica alumnos-profesor. De ella interesó rescatar el nivel de interacción más profundo que allí se produce, el diádico afectivo-emocional que deviene del modelo unidad madre-bebe. Desde aquí se explica que

*"nunca los alumnos aprenden por igual; y los que mejor y más aprenden son los que se vinculan con el profesor a nivel de diada emocional-afectiva de relativa intimidad.*

*Ellos-profesor y alumnos- sienten que se comprenden. El resto del grupo queda a distancia emocional variable: unos más o menos cercanos, otros más lejos y alguien o pocos como si no existieran"<sup>51</sup>*

Sin embargo, cuando el grupo escolar funciona a semejanza de la unidad familiar, se requiere de un profesor sereno, íntegro, consistente. Con estas cualidades pudiera ser admirado e idealizado por sus alumnos para posibilitar en gran medida el neutralizar y sublimar tensiones. Todo ello porque en este nivel transicional ilusorio

*"El profesor es la autoridad que premia y castiga según comportamiento. El profesor no quiere a todos por igual, como todo pater-familia. Prefiere a quienes cumplen y menosprecia a quienes fallan. En las aulas se encierran entonces toda clase de ambivalencias: Hostilidad/sumisión; idolatría/rencor; celos/libertad: desexualización, furias, etc."<sup>52</sup>*

Es en este nivel transicional ilusorio de la relación pedagógica donde la enseñanza puede tener efectos en la génesis y patología de los educandos, ya que esta diada alumno-maestro está determinada por el lenguaje, donde uno de los efectos puede ser precisamente la depresión en el adolescente. Así, con su enseñanza, desde ésta, el profesor algo origina; puede inducir con ella una patología vía el lenguaje

<sup>51</sup> Santamaría Fernández, Antonio. *Diada alumnos-profesor como dinámica del cambio social*. Revista Intercontinental de Psicología y educación, Vol.8 No. 2, Dic. 1995, México. P. 157.

<sup>52</sup> Ibidem, p. 157

UNIVERSIDAD  
NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
PSICOLÓGICAS  
CAMPUS DE IBERROTECA  
CALLE DE IBERROTECA  
S/N  
70000 IBERROTECA, VERACRUZ

produciendo una didactogenia: un encuentro de la pulsión de saber del alumno con una particular forma de ser del maestro, en gran medida narcisista. Esta estructura narcisista corre peligro si a un alumno se le ocurre cuestionar el discurso del Otro (del maestro), pues entonces éste desestima a dicho alumno, quien sólo debe quedarse como adorador fascinado de la genialidad del profesor que, por su parte, no admite ser el heredero y sustituto del saber que desde el habla impone a sus oyentes. Y es que el ser alumno no implica una condición pasiva (criado, mantenido, educado), sino más bien es la desmentida de un saber activo del educando y autónomo respecto del profesor.

Implica que se reflexione respecto a la necesidad político-pedagógica de la **homogeneización**, porque también el maestro desmiente las diferencias y características propias de cada alumno, y la ubicación afectivo-emocional y cognitiva de cada cual. Las exigencias institucionales sólo son atendidas por unos cuantos, pues

*"Cuando institución y educador desconocen las diferencias que los estudiantes tienen entre sí, imparten una enseñanza aparentemente igualitaria. A todos los educandos la misma enseñanza. Pero el efecto que produce es paradójal, acentúa las desigualdades de los educandos entre sí y de los educandos con el educador. Las desigualdades de los educandos se acentúan porque estudiantes de distintos niveles de evolución en su pensamiento preconsciente reciben idéntica información. Entonces el alumno de nivel más evolucionado puede recibir información insuficiente y queda carente de estímulo (puede distraer la libido disponible a través de la descarga en la acción generando 'trastornos de conducta'). El alumno de nivel menos evolucionado puede recibir información que aún no puede comprender"*<sup>53</sup>

La palabra y el lenguaje propios del profesor acentúan más las desigualdades entre éste y los alumnos, pues su discurso escolarizante es pronunciado desde un pensamiento científico-ético poco accesible al pensamiento mítico o religioso de su

<sup>53</sup> Cukier, José. *Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Vol. 7 No. 2, Dic. 1994, México. P. 18.

interlocutor (oyente). Ciertamente es que el maestro intenta acercamientos al educando con refinamientos pedagógicos, ya sea medios audiovisuales, recursos y métodos; pero llegan a ser estériles por mantenerse en gran medida la desmentida de la realidad del alumno. Sin embargo, el acceso al alumno pudiera darse si el maestro regresa a estadios anteriores de su pensamiento para lograr un embone simbólico con su alumno, a partir de aceptar la salida de su narcisismo para reconocer las diferencias, y levantando la cortina de su amnesia infantil. Aún así, el aval otorgado al docente por instituciones y políticas educativas, puede producir la 'clonación pedagógica': una reproducción homogeneizante e indiferenciada de 'sujetos', idénticos entre sí y réplicas del modelo ideal prescrito por los currícula y el educador.

En esta diada el maestro juega con y pone en juego de manera inconsciente una serie de imagos que se convierten en sus dobles. Desde su **doble imagen**, el profesor requiere escuchar de su alumno un sí a todo su discurso para fortalecer su omnipotencia que le reasegura y garantiza su supervivencia. Por lo contrario, cada acción del alumno que le derrumbe su imagen, le arruina la omnipotencia, le genera emociones de vergüenza y humillación. Como en el acto pedagógico está buscando alumnos a su imagen y semejanza para que lo legitimen, esas emociones no le permiten escucharse, pierde imagen visual y acústica, y al no ser su propio oyente no tiene coordinación sobre su palabra. Ya no está siendo capaz de desmentir su primitivo sentimiento de naufragio originado por la castración y desidealización del padre.

En un maestro, desde su **doble sombra** se resaltan las expresiones faciales y los estados afectivos. Esta doble sombra es propiamente su alumno, pues la proyecta como sombra afectiva en él y trata de develarla y leerla en el rostro de éste. Sin embargo, el maestro en los momentos del proceso pedagógico puede llegar a perder su función y hacer sobre el estudiante una proyección de sus vivencias convirtiendo a éste en una caja de resonancia de sus problemas. Esto explica el por qué un maestro actúa con algunos alumnos de manera injusta, agresiva, prepotente y déspota, pues le hace padecer a su doble los efectos sádicos del superyo. Así, como el alumno pocas veces es reconocido, llega entonces a padecer lo mismo que

padeció su maestro, y se convierte en una sombra, como 'alma en pena' que sigue a su maestro.

El maestro llega a ser poseedor de los enigmas y claves que descifran el discurso hablado ante el alumno oyente. Este discurso pedagógico tiende a ser críptico, y solo se devela cuando su dueño comparte la clave que da coherencia, forma y sentido a lo que dice. Pero tal desciframiento sólo es posible gracias a una comunión espiritual que debe darse entre maestro-alumno. Aquí, el **doble espiritual** del maestro es propiamente el alumno; y él satisface su pulsión de saber gracias a la unión de espíritu con espíritu entre ambos. Lo esencial para el maestro se convierte en invisible a los ojos del alumno.

En el nicho pedagógico del aula están en juego problemas de aprendizaje relacionados con aprovechamiento académico, de enseñanza de contenidos que el alumno debe estudiar y dar respuestas prescritas y de deseos convergentes: el deseo del maestro porque su alumno aprenda, y el deseo del alumno porque su maestro le enseñe. Así,

*"Si el estudiante no estudia, le significa al educador una herida narcisista que busca ser restituida con mayores exigencias y pedidos superyoicos difíciles de cumplir y de efectos, entonces paradójales. Tal interacción produce un desgaste en el docente y el estudiante, con síntomas de depresión, impotencia y pérdida de interés por la tarea compartida".<sup>54</sup>*

Y es que el maestro desde su **doble orgánico** busca rendimientos en sus alumnos, y con esa actitud emanada de su deseo genera procesos orgánicos propios y del alumno, cuando éste trata de dar respuestas intelectuales adecuadas a la serie de 'adivanzas' derivadas de los contenidos enseñados a costa de la enfermedad orgánica semejante a la que padece el profesor. El alumno entonces se transforma en sangre de la sangre o carne de su carne del maestro. Pero si hay rebeldía de aquel, hace que el doble del maestro retorne hacia él sufriendo con ello su propia

<sup>54</sup> Ibidem, p. 19

UNIVERSIDAD  
Centro de Investigación

enfermedad psicosomática diciéndose: "los alumnos me van a matar, me matan de mala sangre, salgo mareado de dar clases".

Aún cuando el efecto depresivo o se piensa que es característica propia de la etapa adolescente, o se acepta como uno de los diversos estados que conforman el mosaico patológico de este periodo evolutivo; finalmente, en la actualidad a la depresión se le ubica en un lugar de doble línea en la adolescencia: la psiquiátrica pretende encontrar los signos que se inclinan a favor de una psicosis bipolar maníaco-depresiva, misma que se observa y acepta como más frecuente que en años atrás; la otra línea es de orden psicopatológico con inspiración psicodinámica; va a la búsqueda de los factores depresógenos propios de la adolescencia, de las formas o modos en que se organiza la respuesta depresiva, del uso de una metapsicología y qué tanto influye en el futuro del adolescente. Es esta línea la que se precisó como guiadora teórica en este trabajo de investigación, principalmente, en la consideración etiológica del entorno y lo biográfico, pero sin descuidar el factor de personalidad del alumno-caso. Se privilegia entonces, situaciones de pérdida reales o fantasmáticas, conflictos y separación de los padres, utilización del adolescente por uno o ambos padres.

Por su edad, el alumno-caso atendido vive en el periodo evolutivo de la adolescencia. Su renuncia a los vínculos afectivos infantiles desde los imagos interiorizados de sus padres, el proceso de desidealización de estos y su búsqueda de la autonomización lo hacen vivir una dimensión de duelo. No sólo esto vive. También su renuncia al rol de niño y a la pérdida del status tranquilizador que conlleva, por no ser ya o no sentirse ya el niño cobijado por la madre-refugio, le genera un estado de sufrimiento psíquico, de angustia y depresión. De alguna manera vivencia, aunque reducida, la dinámica maníaco-depresiva por esos encuentros y desencuentros que lo atormentan.

Un aspecto importante del adolescente depresivo es que se mira así mismo; la abundante literatura relacionada con diarios íntimos y con poemas lo demuestra. Son válvulas que él mismo abre para autorreconocerse en su imposibilidad psíquica de

no sentirse a su vez reconocido ni expresado ante un padre del que pretende autonomizarse y que también busca desidealizar, pero que tampoco lo llega a lograr ante los representantes de ese padre en el mundo de adultos. De alguna manera, éstos, son los profesores que interactúan con él en el mundo escolarizado: Adultos de los cuales también busca alejarse psíquica y físicamente. Más aún si el lenguaje como instrumento simbólico y de comunicación y puente a la vez entre el adolescente y los profesores está permeado de amenazas y consignas que tocan abruptamente el imago infantil del alumno; ya que

*"Es habitual subrayar la ardiente fidelidad del adolescente a sus imagos infantiles, cuyo investimento inconsciente mantiene intacto o contrainvestido en un movimiento regresivo de imitación de la pérdida ligada al conflicto edípico. Estas imágenes le sirven de referencias idealizadas respecto a las cuales juzga y desvaloriza los padres de su actual realidad externa. Este movimiento regresivo hacia los imagos infantiles se ve acentuado por la habitual superposición, o confusión, entre superyo e ideal del yo en la adolescencia, cuyas figuras confundidas eran hasta ahora soportadas, por lo esencial, por los padres en su realidad externa"*<sup>55</sup>

Los padres, y los adultos como sus representantes, tienden a perder su función de soporte del ideal del yo del adolescente. Nace así el conflicto en las relaciones por la resexualización del superyo edípico debido al empuje puberal. En lo psíquico, el adolescente vive una amenaza de pérdida generada por la desilusión masiva y brutal que trastoca su integridad narcisista y sus vínculos objetales. Su defensa ante la amenaza de pérdida se traduce como

*"rechazo agresivo de la realidad hiriente y por el recurso regresivo a fantasías arcaicas de control omnipotente del objeto. El adolescente mantiene de esta forma sus investimentos objetales infantiles, así como los investimentos narcisistas y la representación de sí mismo que están, especularmente, ligadas a aquéllos. Cuanto más arcaicas, indiferenciadas, amenazantes, destructoras e invasivas sean estas*

<sup>55</sup> Lebovici, Serge y Jeammet, Philippe. *La depresión en el adolescente; en Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. T. III. Biblioteca Nueva. Madrid. 1989. p. 403.

*imágenes, más vulnerable es la representación de sí mismo y más necesita de un soporte externo para mantenerse, así como de los mecanismos arcaicos de control omnipotente*<sup>56</sup>

LA UNIVERSIDAD  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN

---

<sup>56</sup> Ibidem, p. 404

**CAPÍTULO 4**  
**TRABAJO DE CAMPO.**  
**ACCIONES**  
**PROCEDIMENTALES**

## CAPÍTULO 4

### TRABAJO DE CAMPO. ACCIONES PROCEDIMENTALES

#### 4.1.- ACOPIO DE INFORMACIÓN.

##### 4.1.1.- DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La recolección de datos e información se sustentó en metodologías cualitativa y cuantitativa desde las cuales se indagó en diferentes sitios, tanto de carácter documental como de campo. Por lo que se refiere al trabajo de campo, se involucran los métodos de la observación como de la entrevista. En el caso de la observación, hay conciencia que es la más exigente de todas las técnicas de investigación social. Exige un gran entrenamiento, mucha práctica y una tensión intelectual y afectiva penosa para el observador, que presenta una seria desventaja porque el observador debe operar a partir de una posición particular en un espacio físico y social determinado y con una perspectiva limitada.

Sin embargo, este método permitió un real contacto con los contextos que envuelven a la problemática estudiada y con esta misma, situación que posibilitó recuperar la riqueza de los acontecimientos que configuran el objeto de estudio. Por lo tanto, se tuvo en consideración la utilización de los siguientes tipos de observación:

##### 4.1.1.1.- INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.

1) **Observación participante.**- A través de esta técnica, de la que se derivó los correspondientes instrumentos de inmersión a los contextos, se accedió a lo íntimo de las acciones que realizan los actores protagónicos del quehacer educativo al interior del escenario áulico; de esta manera se estuvo a la menor distancia posible a efecto de "vigilar" las experiencias y procesos mentales propios de la dialéctica sujeto investigador-sujetos investigados.

UNIVERSIDAD  
CENTRO DE INVESTIGACION

Este tipo de observación obligó a estar profundamente implicado en esa interacción procesal que tiene que ver con el objeto de estudio, pero también se requirió un cierto distanciamiento que impidiera "volverse nativo" y evitar con ello identificarse hasta un punto tal con los sujetos investigados, que tendiera a distorsionar lo real. Para evitar ese riesgo, se tomaron cuidadosas notas de campo y una actitud reflexiva que dio orientación respecto a cambios de opinión o puntos de vista. Esta forma de observar se instrumentó en tres circunstancias fundamentales para este trabajo.

- Una circunstancia grupal que permitió abordar el espacio áulico como escenario de privilegio. Esto conllevó la posibilidad de estar en "cortito" con la práctica educativa escolarizada que provocan los alumnos y docente, y consecuentemente haber recuperado una amalgama y diversidad de datos que permitieron posteriormente los procesos de análisis y de categorización. En este sentido se facilitó la captura de actitudes, sentidos y significados de los sujetos intervinientes como integrantes de un proceso pedagógico áulico.

- También hubo el acercamiento con el interior escolar, visto como un espacio en que interaccionan alumnos, docentes y directivos, y que está regido por normas y reglamentos, valores y costumbres, pero también por los significados e interpretaciones que sus miembros construyen sobre "ese estar" en un colectivo escolar.

- En cuanto a una circunstancia individual, se consideró que existen individuos que intentan asumir roles activos o pasivos al interior de los colectivos en que interactúan. Tales actitudes influyen de alguna manera en los comportamientos grupales. Esto es importante dado que al "poner en la mira" a este tipo de individuos posibilita recuperar datos que dan cuenta de actitudes protagónicas que tienen que ver con ciertos motivos e intenciones que los sujetos van resignificando.

Se aplicaron dos instrumentos de observación, uno a nivel individual y otro de ámbito grupal; están codificados con las claves I-1 y I-2 para el nivel grupal; para el nivel individual se asignó la clave I-3 y I-4. Pero en ambos se trabajó con el lenguaje

UNIVERSIDAD  
CENTRO DE INVESTIGACIONES

escolarizado que se utiliza en el hecho pedagógico por alumnos y maestros. Los instrumentos I-1 y I-3 vinculan dicho tipo de lenguaje con las actitudes y emociones de los actores pedagógicos desde la observación de tres dimensiones: tensiones, angustias y frustraciones; tales dimensiones se atendieron desde categorías que las componen. A su vez, estas categorías se observaron por intervalos de quince minutos codificándolas con los niveles de medición muy alto (5), alto (4), regular (3), bajo (2) y nulo (1). De esta manera, al observar la categoría "Intranquilidad" propia de la dimensión "Tensión" en un intervalo de hora y media se obtuvo una medición de 21 puntuaciones en total, dato que se traduce en un 70% de la presencia grupal de ese rasgo de la depresión. Al final de la observación, el instrumento se califica con un porcentaje indicativo de los rasgos de depresión que permean en los grupos muestra.

Esta misma estructura descrita corresponde a los instrumentos I-2 y I-4. Sólo que en éstos el lenguaje escolarizado se vincula con la observación de las dimensiones afectiva, psicomotilidad e instinto. De manera particular, estas dimensiones se miran a través de categorías que las describen y que arrojan signos de depresión presentes en la muestra que nos ocupa. Contemplan éstos características semejantes a la Escala de Medición de la Depresión de Zung y Durham. Así, al igual que esta escala, los instrumentos I-1, I-2, I-3, y I-4 incluyen también los signos y síntomas representativos de la depresión, son breves y sencillos para realizar observaciones, y detectan ausencia o presencia de psicopatologías y la depresión desde un nivel mínimo a un nivel extremo.

2) En la misma idea de la **observación**, se utilizó la **directa o distante** para la captura de actitudes que se requirió contrastar con ciertos datos producto de relaciones "cara a cara"; en ocasiones se aplicó la **observación clandestina** para reforzar dichas contrastaciones. Como en este tipo de metodología siempre es posible encontrar "algo que no se busca", se estuvo muy pendiente de aplicar cuando así se requirió la **observación incidental**.

#### 4.1.1.2.- INSTRUMENTOS DE ENTREVISTAS.

En cuanto a las entrevistas, se utilizó la estructurada dirigida con el propósito de recuperar elementos e información que permitieran "objetivizar" sensiblemente el objeto investigado. Esto es obligado en términos de que se intentó aprehender las experiencias destacadas de la vida de los sujetos pedagógicos que coparticipan en la práctica educativa escolarizada, y las definiciones que otorgan estos sujetos a sus propias experiencias.

También se requirió recuperar información sobre acontecimientos y actividades que es difícil observar directamente, pero que gracias a otros interlocutores, es posible configurar contextos no accesibles. Y finalmente, rescatar un paisaje amplio de escenarios, situaciones o personas gracias a un diálogo masivo y grupal, así como también a la captura de cotidianidades imprevistas que se asentaron en el diario de campo. La técnica de la entrevista fue atendida por medio de seis instrumentos. Cinco fueron diseñados para responder a las particularidades de esta investigación y el sexto es el diseñado por Zung y Durham:

##### 1).- ESCALAMIENTOS TIPO LIKERT Y TIPO DIFERENCIAL SEMÁNTICO

A principios de los años treinta y los años sesentas del siglo XX, Rensis Likert (Escala de Likert) y Osgood, Suci y Tannenbaum (Diferencial Semántico) proponen estos sencillos métodos para obtener información de personas entrevistadas; son enfoques vigentes y bastante popularizados. Consiste el primero en un conjunto de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les aplica. A cada sujeto entrevistado se le presenta una relación de ítems para que externé su reacción al elegir uno de los cinco puntos de una escala selectiva que se le presenta. A cada punto a elegir se le asigna un valor numérico. De esta forma, cada entrevistado obtiene un puntaje respecto a la afirmación planteada; al final se hace una sumatoria para determinar la puntuación total. En cuanto al segundo, consiste en una serie de adjetivos bipolares o extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se pide la reacción de un entrevistado. O sea, éste escoge

entre cada par de adjetivos extremos separados por una escala de medición que va del valor uno al valor cinco, precisamente uno de estos valores para asignar así una puntuación a cada ítem, y con ello indicarnos su actitud o percepción respecto a cada planteamiento.

Los instrumentos I-5, I-7, y I-9 son escalamientos para entrevistar a los alumnos; con I-6 y I-8 se entrevistaron a los docentes. Con ellos se pretendió hacer una triangulación o cruzamiento de las observaciones con las entrevistas. Luego entonces, en estos instrumentos se privilegia también el uso del lenguaje escolarizado por los actores pedagógicos y su papel en la generación de actitudes, emociones y signos que evidencien rasgos de la depresión, tanto en el nicho ecológico del salón de clases como en los alumnos y maestros al interactuar en el hecho educativo. La obtención de estos rasgos fue posible en virtud de que, como ya se indicó, cada ítem de la entrevista contempla la evaluación con valor puntual del uno al cinco, de la percepción del entrevistado de poseer en cierto nivel el rasgo de depresión que se valora.

## 2).- ESCALA DE MEDICIÓN DE LA DEPRESIÓN DE ZUNG.

Zung y Durham en 1965 realizaron una investigación sobre la depresión. Relacionaron la presencia o severidad del trastorno depresivo con parámetros como el despertar del sueño y concluyeron que las escalas existentes hasta ese momento eran inadecuadas ya que requerían mucho tiempo para su aplicación, tenían dificultad especial para ser resueltas por enfermos depresivos con trastornos psicomotores y además no eran muy aplicables por prestarse a interpretaciones poco confiables por un entrevistador.

Se obtiene entonces una escala por parte de estos investigadores que tiende a ser más funcional y eficaz: Es aplicable a enfermos con diagnóstico de depresión; incluye los síntomas representativos de la depresión; es breve y sencilla con aplicación cuantitativa; y puede ser autoaplicada por el enfermo. Esta escala de medición se estructura de veinte reactivos, con bipolaridad positiva-negativa al 50%

por cada una para evitar que el paciente encuentre tendencias en el estudio. Contiene un lenguaje común. La cuantificación del síntoma se hace desde cuatro categorías con su correspondiente valoración numérica: nada o pocas veces (1), algunas veces (2), la mayor parte del tiempo (3) y la mayoría de las veces o siempre (4); el orden es variable de acuerdo al sentido positivo o negativo en que se formula la pregunta.

Para obtener la medición de la depresión del sujeto entrevistado, su calificación básica determinada en valor numérico se convierte a un índice basado en 100; la escala está elaborada de una manera que un índice bajo señala poca o nula depresión de significación física:

- Depresión normal sin psicopatología.- Hay ausencia de signos o síntomas de depresión si el sujeto obtiene una puntuación menor a 50.
- Depresión mínima o ligera.- Es un cuadro depresivo factible de superarse sin asistencia médica y psicológica con una duración menor de seis meses; el valor de la escala oscila entre 50 y 59 puntos.
- Una escala con un índice de 60 a 69 puntos indica una depresión intermedia entre la depresión severa y leve sin duración mayor a seis meses.
- La depresión severa o extrema es indicada por índice de 70 puntos o más; requiere de asistencia médica y psicológica y el sujeto llega a superarla con marcada dificultad.

#### **4.1.2.- CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS**

##### **1.- ESCALA DE MEDICIÓN DE ZUNG E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL.**

Respecto a la Escala de Medición de Zung, los autores tomaron en su momento algunas medidas de precaución comunes a todas las pruebas psicológicas; es un instrumento ya aceptado por la comunidad de psicólogos en virtud de que cumple con los criterios de validez y confiabilidad.

En cuanto a la confiabilidad y validez de los instrumentos de observación individual y grupal, están sustentadas en la misma Escala de Medición de la Depresión de Zung, dado que su propósito y semejanza coinciden. Ya que buscan también determinar los niveles de depresión a través de descubrir los rasgos de porcentaje en que los rasgos de la depresión están o no presentes en los sujetos observados vía las escalas de medición.

## 2.- INSTRUMENTOS DE ENTREVISTAS.

Respecto a estos instrumentos que se diseñaron, dadas las características y exigencias de esta investigación, sí se requirió someterlos a un proceso de obtención de la confiabilidad y validez. Se partió de que la muestra considerada es de tres grupos de secundaria, 1º. A, 2º. B, 3º. C, y de 12 profesores de las asignaturas. De alumnos suman un total de 90. Para efectos de formar el grupo piloto y usarlo en la determinación de la confiabilidad y validez de los Escalamientos de Likert y Semántico, se hizo un muestreo al azar: Se formó dicho grupo, integrado por 25 alumnos y 4 profesores. Con ellos se obtuvo información respecto a las actitudes que se relacionan con los comportamientos de los alumnos y maestros al interior áulico, y verlas como síntomas que evidencien la presencia de estados depresivos en los sujetos del quehacer pedagógico. Los escalamientos de Likert están representados con los instrumentos cuyas claves son I-5, I-7; y I-9 que se refiere al Diferencial Semántico; éstos fueron aplicados a los alumnos; los dos primeros rescatan información proporcionada sobre ellos mismos y el tercero rescata información de ellos pero respecto a sus profesores. Los indicados con las claves I-6 y I-8 son también escalamientos de Likert, y aplicados a los profesores para obtener datos sobre ellos mismos.

La definición de confiabilidad instrumental se basó en el procedimiento de la Medida de Estabilidad, y se obtuvo aplicándose en tres ocasiones y con un intervalo de quince días entre cada aplicación. Para ejemplificar el cómo se obtuvo el valor del coeficiente, se presenta para el caso del instrumento I-6: La diferencia entre el puntaje de la tercera aplicación (puntaje más alto) con el puntaje de la segunda

aplicación (puntaje más bajo) es igual a 2.3 puntos; al dividir este valor entre el número de aplicaciones (tres) arroja un valor de 0.76. Éste es entonces el correspondiente al valor del coeficiente, mismo que nos indica una confiabilidad aceptable por oscilar entre el intervalo de 0-1.

APLICACIÓN	CONFIABILIDAD				
	RESULTADOS DE INSTRUMENTOS				
	1-5	1-6	1-7	1-8	1-9
1ª. (Puntos)	70	68	63.84	56.08	42.24
2ª. (Puntos)	73	67	63.44	57.5	41.2
3ª. (Puntos)	73.2	69.3	64.84	56.3	43.16
COEFICIENTE	1.06	0.76	0.46	0.47	0.65

Por lo que respecta a la validez, ésta se determinó con el procedimiento llamado Validez de Contenido. Se insiste que estos instrumentos se elaboraron a partir de las características y necesidades del objeto de estudio. Por ello, no fue posible revisar cómo han sido usados por otros investigadores. Lo que sí se hizo es usar una muestra al azar lo más representativa de cada variable y correlacionar las puntuaciones de los ítems entre sí para verificar la representatividad del contenido a interrogar a los informantes: De cada instrumento se seleccionaron bajo el criterio de mayor representatividad de signos de la depresión, a cinco ítems. Esto arroja un rango real de 5-25 puntos. Se tomó a su vez una muestra de cinco alumnos de los veinticinco del grupo piloto; respecto a los profesores, se consideraron a tres para ello.

La siguiente tabla indica un concentrado de los resultados obtenidos en el grupo piloto en relación a la validez de los instrumentos. Se aprecia en ella el número de aplicaciones y el coeficiente final para cada instrumento. Puede observarse que éste oscila entre 0-1, siendo en la mayoría de los instrumentos un coeficiente que se acerca al valor de 1. Esto indica una seguridad aceptable en la validez buscada. Al igual que en la confiabilidad, para el I-6, la primera aplicación tiene el promedio de 17 puntos, al restarle los puntos de la tercera aplicación dan 2 puntos que al dividirlos entre las tres aplicaciones nos arroja un coeficiente de 0.6.

APLICACIÓN	VALIDEZ				
	RESULTADOS DE INSTRUMENTOS				
	1-5	1-6	1-7	1-8	1-9
1º. (Puntos)	21	17	18	15	8
2º. (Puntos)	20	16	17	17	7
3º. (Puntos)	19	15	18	18	9
COEFICIENTE	0.6	0.6	0.3	1.0	0.6

#### 4.1.3.- INSERCIÓN EN EL CONTEXTO

En el contexto de la investigación los espacios escolares de la zona de supervisión num. 10 con cabecera en Apatzingán, pertenecen al nivel de educación secundaria en Michoacán. En el organigrama de la Secretaría de Educación en el Estado, se ubica al Departamento de Educación Secundaria, del cual se desprende la modalidad de educación técnica. A su vez en ella existe una Subjefatura que se encarga de coordinar las actividades que realizan ciertas figuras pedagógicas llamadas Jefes de Enseñanza o Supervisores Técnico-Pedagógicos, quienes tienen la función principal de supervisar y asesorar a los directivos y docentes de los centros educativos bajo su jurisdicción, en la atención de los problemas propios de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este contexto de alguna forma fue familiar para la investigación dado que actualmente, y con experiencia en ello de once años, se atiende el rol de jefe de enseñanza precisamente en esta zona escolar y, consecuentemente, en forma constante hay vinculación profesional con la escuela muestra seleccionada. En este sentido, se considera que el problema de investigación estuvo rodeado de condiciones propicias para ser debidamente atendido. Es decir, se adquirió una posición ventajosa y favorable para resolver aspectos tales como:

- 1) Los tiempos a invertir para penetrar a los espacios escolar y áulico fueron los suficientes para rescatar el cúmulo de datos e información, gracias a una estancia prolongada que fue factible lograr, y que facilitó cumplir con la acotación temporal de dos ciclos escolares para la vinculación en el trabajo de campo.

2) En cuanto a los apoyos y recursos, tanto económicos como materiales, en gran medida se resolvieron por parte del investigador, pues realiza las funciones de Jefe de Enseñanza ante la Secretaría. Por ello, se considera que prácticamente este renglón no fue problemático máxime que estuvo en juego un interés de formación profesional que se quiere alcanzar.

3) Ahora, entre las acciones que se llevan a cabo en este trabajo cotidiano de cumplir la función de Jefe de Enseñanza, están precisamente el acceso a los grupos para observar el proceso de la enseñanza, las formas de organización grupal y el trabajo docente en su conjunto; y en general, dialogar con alumnos y docentes respecto a problemáticas inherentes al quehacer pedagógico. Esto es colateral con la revisión de documentos y expedientes que controla el docente y la institución, en relación al plan de trabajo anual, planeación de la enseñanza, cuadros estadísticos de reprobación y deserción, así como seguimientos en la asistencia educativa que reciben los alumnos. En razón de todo esto, se afirma también que hubo condiciones suficientes para realizar y cumplir con este trabajo de investigación.

Las anteriores consideraciones fueron especialmente significativas, puesto que permitieron un "acceso natural" al contexto en que se realizó esta investigación. Para dicho proceso indagatorio, sólo se requirió el permear a esta función pedagógica de las características propias de la metodología etnográfica que se implementó. Sin embargo, es prudente en este momento hacer algunas puntualizaciones que puedan ofrecer cierta luz en la definición de algunas estrategias propias de la captura de datos e información. Así se tiene que:

a) Hubo acercamiento a los expedientes de los docentes, directivos y alumnos con el propósito de encontrar ciertos datos relativos a perfiles y formación profesional, antigüedad, niveles de aprovechamiento escolar y, en general, datos que permitieron construir un historial de estos personajes que tienen que ver con los contextos considerados en esta investigación.

b) Se tomó en cuenta aquellos docentes que tienen más antigüedad en su centro de trabajo y que tienen una formación académica de licenciatura o más; y en cuanto a los alumnos, se tomó una muestra de cada uno de los tres grados considerando grupos completos.

c) Se privilegió las observaciones de clase y las interacciones intramuros entre los dos personajes protagónicos de la práctica educativa escolarizada que se están provocando en los pasillos, espacios de juego y los ámbitos de los directivos escolares. En ello se utilizaron las observaciones tanto participantes como la discrecional y la incidental con las necesarias notas de campo.

d) Lo anterior conllevó la utilización de las cámaras de video y fotográfica a efecto de, por un lado, recuperar situaciones vivenciales que fueron sujetas a un proceso más prolongado de observación, y por otro, se tradujeron éstas en documentales que se estuvieron confrontando para posibilitar comparaciones cotidianas y develar evoluciones y desarrollos en las interacciones sociales.

e) Se fue construyendo un ambiente propicio para realizar la investigación, a través de generar primeramente una serie de acercamientos y actividades que simplemente evidenciaron que se estuvo llevando a cabo un trabajo rutinario y común cuyo único propósito es atender aspectos que tienen que ver solamente con el desarrollo de una función profesional normal, como es el caso de jefe de enseñanza. Esto implicó penetrar sutilmente en los espacios más naturales en que interactúan alumnos y docentes a efecto de una captura de información más apegada a los comportamientos cotidianos y reales de los sujetos intervinientes. Para la realización del trabajo de campo se aplicó una serie de instrumentos cuyo propósito fue rescatar información relacionada directamente con las razones y expectativas de la presente investigación, así como con los supuestos correspondientes:

e.1) Primeramente se capturó información partiendo de los supuestos y categorías iniciales a efecto de posibilitar una reconstrucción de ellos, para acercarse a una consolidación conceptual inicial, virtud a someterlas a un proceso de análisis; con

ello se pretendió permear los resultados de cierto grado de confiabilidad y validez que permitió lograr resultados más satisfactorios en la culminación del proceso investigativo. Ahora, como se dispuso de las condiciones favorables y tiempo suficiente para permanecer en los contextos, se incorporó a esta fase el método de comparación constante por su característica de sistematicidad y de análisis en la manipulación de la información obtenida y de los constructos lógicos durante todo el proceso.

e.2) Las categorías iniciales de este proyecto, aunque arrojaron datos de corte cualitativo, también hubo necesidad de considerar información cuantitativa; tal situación exigió que se trabajaran datos de carácter numérico que se tuvieron que manipular estadísticamente para efectos de su análisis, lo cual conllevó al uso de gráficas para los procesos descriptivos, pero sin descuidar los datos e información relacionados con rasgos cualitativos, entre los que se encuentran usos de lenguaje, de valores, de normas, de opiniones, posturas y sentimientos

#### **4.2.- APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

##### **4.2.1.- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL AULA.**

##### **4.2.1.1.- OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

A través de esta técnica de investigación (Observación participante) fue posible interactuar más en cortito con los sujetos investigados. En el caso específico del espacio áulico se aplicó la observación participativa con el apoyo de un instrumento flexible que permitió trabajar y focalizar, al igual que en los otros escenarios de observación, los propósitos y razones de esta investigación, así como también los supuestos que la guiaron.

El orden en que se presenta esta parte observacional inicia con el trabajo realizado al interior del aula, y se tuvo un acercamiento con el 40 % de los veinticinco profesores que atienden las asignaturas académicas (una muestra de 12 profesores). En este

sentido, fueron consideradas las asignaturas de Español, Matemáticas, Física y Civismo, siendo siete las sesiones de clase observadas. De ninguna manera dicho orden da cuenta del proceso realizado en la recopilación de los datos, ya que éste se fue dando en función de las condiciones y circunstancias favorecedoras que el centro escolar iba teniendo. Así, hubo ocasiones que después de la observación de una "clase" en el aula, se facilitaba más el estar participando en los honores a la bandera.

1.- Asignatura: Matemáticas en primer grado.

- Fecha: 11-11-2002

- Horario: 8:40-10:20 a.m.

El profesor de esta asignatura tiene veinte años de antigüedad en la modalidad de secundaria técnica, una licenciatura normalista en matemáticas. En cuanto a los alumnos, éstos componen el grupo de primero 'A' en número de 22 niñas y 13 niños con una edad promedio de 13 años. Se le considera un grupo 'normal' en el sentido de que no "causa muchos problemas a sus maestros" (comentarios del prefecto).

8:41 a.m. Los alumnos están a la espera del profesor en el exterior de su salón de clases. Tal situación permite que se formen los pequeños grupos y las 'palomillas' que facilita una interacción muy natural entre ellos. Los comentarios no se hacen esperar: reniegan de la clase de matemáticas; dicen que no les gusta para nada y que no le entienden al maestro; que sólo se agarra explicando directamente al pizarrón sin tomarlos en cuenta cuando alguien quiere preguntar algo de la clase. Sale a flote entre ellos el problema de sumas y restas de números naturales que tienen de tarea. La mayoría no lo terminó.

De pronto el profesor se hace presente. Ciertos alumnos le semi-gritan que otra vez llega tarde (son las 8:59 a.m.). Él ordena al grupo que pase al salón de inmediato.

- Son las 9:10 a.m. y finalmente el maestro logró el control del grupo. Procede luego a pasar asistencia a los alumnos, mencionando para cada uno sólo el correspondiente número de lista. Conforme recibe los primeros 'presente maestro' se

va escuchando poco a poco un ligero murmullo, luego se hace más fuerte; obviamente son de los alumnos que ya escucharon su nombre y dijeron 'presente profesor'. El pase de lista terminó.

- A las 9:20 a.m. el profesor 'ordena' a los muchachos que pasen al escritorio para revisar la tarea. De inmediato se oyen voces que gritando dicen no haberla traído, que no le entendieron, que mejor les vuelva a explicar. Ante tal actitud grupal, accede a retomar el tema.

- Inicia (9:30 a.m.) el profesor anotando el título del tema en el pizarrón: 'suma y resta de números naturales'. Les dicta luego un problema que él mismo construye; consecuentemente los alumnos lo empiezan a anotar en sus cuadernos. Observo que no existe en ellos una adecuada fluidez y rapidez para graficar el dictado y por eso cada momento están preguntando qué dijo el maestro. Éste en gran medida se molesta y los arremete diciéndoles que si están sordos, que si tienen cerillas en las orejas o si no se bañaron. No se vio en él un acercamiento con los alumnos para constatar cuestiones de ortografía, tipo de letra, coherencia y orden en la escritura. Lo curioso es que cuando termina su dictado, el maestro empieza a escribirlo en la pizarra.

- Son las 9:40 a.m., y se procede a la explicación y solución del problema. El maestro, en gran medida, se dirige sólo al pizarrón y prácticamente con éste platica. Como que explica y resuelve el problema nada más para él, ya que no se acerca a los alumnos y sólo les habla de manera general. El lenguaje que usa es del tipo 'imagínense que tenemos este capital', 'pasemos este sumando del primer miembro de la igualdad como restando al segundo miembro de la igualdad', y más aún. Esto se deriva del problema planteado: 'El patrón de un albañil le paga ochocientos pesos a la semana; en una de ellas le adelanta trescientos cincuenta pesos; ¿cuánto deberá pagarle a finalizar la semana?'

- A las 10:15 a.m. el profesor logra terminar de dar su explicación sobre 'su forma y manera' de resolver el problema planteado; los alumnos tomaron notas basándose

en lo que veían puesto en el pizarrón y un poco (muy poco) en lo expresado por el maestro. Y es que el lenguaje usado por él no era de fácil acceso a los adolescentes. Sin embargo, en este punto de la palabra, se observó que había titubeos del maestro para el empleo de un discurso que evidenciara aspectos de enfoque de la enseñanza de la asignatura y de la metodología propuesta para su enseñanza. La sesión la da por terminada el profesor antes de que se escuche el timbre para indicar la salida de esa clase. Esto les causa un gran gusto a los alumnos que de inmediato recogen su mochila y buscan la puerta de manera atropellada.

Algunos otros aspectos que se apreciaron son los relativos a la falta de aplicación de una planeación de clase, ausencia de toma de notas sobre las formas y maneras en que desarrolló la 'clase' y sobre cuestiones de evaluación. En general, se careció de una metodología derivada de la propuesta del programa de estudios y todo el proceso de enseñanza sólo se basó en la improvisación del profesor. Resalta de ello el que no se propusieran formas de trabajo y de organización grupal para la construcción de aprendizajes de los alumnos. Este esquema organizacional se asemejó a un auditorio escucha 'atento' a la palabra erudita del expositor.

2.- Asignatura: Matemáticas de tercer grado.

Fecha: 12-11-2002.

Horario: 16:20-18:00 p.m.

Para realizar esta observación se seleccionó al grupo 'C' del tercer grado compuesto por 10 niñas y 15 niños; fue en la asignatura de matemáticas con un horario correspondiente al turno vespertino; la elección se basó en que tienen un profesor que casi no 'falla' en su asistencia a la escuela; se dice que es de los mejores porque pone a los alumnos a trabajar; su antigüedad es de catorce años y actualmente cursa una maestría en pedagogía, aparte de que es ingeniero agrónomo.

La clase inicia puntualmente (16:20 p.m.). El profesor se dirige a los alumnos informándoles cual es tema a trabajar en este día, mismo que se refiere a la Proporcionalidad y Funciones Lineales. Les pide que abran su libro en la página 21 y

que empiecen a leer en voz baja lo que ahí se encuentra. El tiempo que se destinó a esta actividad fue de cuarenta y cinco minutos. Ésta se caracterizó por casos de lectura en silencio, lectura comentada y marcadas distracciones con algunos adolescentes que sólo se dedicaron a interrumpir a sus compañeros o a no realizar sistemáticamente esta recomendación. Cada integrante del grupo la hizo a su manera y en gran medida solo. Los comentarios de quienes aparentemente estaban abordando su libro fueron en el sentido de que no le entendían, que ya no se acordaban de las ecuaciones o funciones o que estaba muy difícil 'eso'.

- A las 17:10 p.m. el maestro indica que se suspenda la lectura y que ahora le pongan atención a él. Representa enseguida en el pizarrón una serie de datos agrupados en una tabla, muy parecida a la siguiente:

LITROS DE GASOLINA	1	2	3	4	5
PRECIO POR LITRO(\$)	5			20	

Con dicha información les explica a los alumnos la relación que hay entre la cantidad de los litros de gasolina y los totales en pesos que representa cada cantidad. Con ello los va llevando a la obtención de una expresión matemática que relaciona ambos conceptos y que puede usarse con más datos diferentes a los indicados. Así, les dice que la ecuación representativa de la tabla es  $Y = 5 X$ , donde si  $X=3$ , entonces  $Y=15$ .

Enseguida les comenta que esta expresión sirve para encontrar una diversidad de datos e información que se rigen siempre por dicha relación, ecuación o función. Que al tener u obtener valores para 'X' y los correspondientes a 'Y' se puede usar un sistema de coordenadas cartesianas para representar dicha función en una gráfica. Para reafirmar sus comentarios les pide a los alumnos que vuelvan a revisar su libro, que analicen y resuelvan los ejemplos que éste les presenta. Y así, de esta manera, induce a los alumnos a que trabajen en su libro este tema, no sin antes haber explicado él en la pizarra dos ejercicios extraídos de dicho elemento de apoyo.

- Siendo las 17:45 p.m. los alumnos empiezan a intentar realizar algunos ejercicios del tema contemplados en su libro de texto. En esta actividad se observa que el maestro se mantiene sentado en su escritorio. Desde ahí da respuesta a las dudas planteadas o atiende a quienes se le acercan. Pero cada estudiante busca solitariamente desarrollar su tarea, salvo muy pocos, en este caso los más inquietos, que se levantan de su pupitre e ir con el amigo y aprovechar la circunstancia para platicar de cualquier cosa menos lo referente a los trabajos propuestos por el profesor.

En cuanto al desarrollo general de esta forma de práctica educativa escolarizada, fue factible observar también la carencia de una planeación de clase o guía didáctica, de una forma organizacional del grupo que rompiera con el esquema tradicional de que sólo el maestro está frente al grupo y sólo su voz se oye. Es decir, no hubo una estrategia metodológica que posibilitara una participación más activa y más creativa de los alumnos. A éstos sólo se les impuso una forma única de hablar y de escuchar: la del maestro.

- La clase terminó a las 17:55 p.m. sin que los alumnos hayan alcanzado la culminación de un ejemplo del tema trabajado de su libro, y sin haberse realizado el tradicional pase de lista. En los minutos restantes previos a la salida del salón el profesor se ausentó por una llamada telefónica que tenía. Pero en cuanto se escuchó el timbre de salida, los jóvenes corrieron como se dice, 'despavoridos'.

3.- Asignatura: Español de segundo grado.

Fecha: 02-12-2002.

Horario: 10:50-12:30 p.m.

Se consideró al grupo 'B'. Su aprovechamiento escolar es aceptable, siendo más alto que los demás grupos en términos de calificaciones de las diversas asignaturas. Incluso en esta materia de Español están por arriba de los otros grupos. Referente al profesor, se sabe que cuenta con una licenciatura en literatura y que tiene 18 años de servicio.

El docente que cubrió este horario llegó tarde (11:15 a.m.); aún cuando la mayoría de los alumnos ya estaban esperando recibir la clase, también se dio el caso de tardanzas de jóvenes que llegaron después que el maestro. La actividad planteada por éste consistió en el análisis de artículos periodísticos. Para ello se dispuso de varios ejemplares de periódicos locales y nacionales que previamente se habían obtenido. El tema a abordar lo planteó el maestro como 'Lectura y Comprensión de Discursos Periodísticos'. Lo primero que indicó fue que se integraran en equipos de cuatro compañeros y que seleccionaran el material que se juntó al interior de cada equipo de trabajo.

Mientras tal situación organizacional sucedía él aprovechó para tomar asistencia, lo cual hizo mencionando solamente el número de lista. Este proceso se caracterizó por un ligero 'desorden' grupal, ya que llegaron a escucharse voces ajenas al número de lista mencionado, ya sea por equivocación de los jóvenes, por contestar en lugar del amigo ausente y éste no se hiciera acreedor a la inasistencia o por simple deseo de jugar debido a lo propicio del suceso.

Se hizo la selección de dos artículos por cada equipo planteando el profesor que hicieran a su vez un resumen de ellos extrayendo los elementos más importantes como son el nombre del autor y del ejemplar, el título, el problema central, la forma de abordarlo por el autor, en qué contexto se da y soluciones que propone. Todas estas líneas de análisis el profesor las dictó al grupo y se propició que varios alumnos preguntaran cada rato qué dijo en cierto momento, otros se retrasaron en la escritura y no llegaron a terminar las preguntas dictadas. La solución dada al respecto fue que las copiaran de los compañeros de equipo que sí habían puesto atención.

-11:45 a.m. y los equipos formados al interior del grupo se disponen a trabajar; unos leen las líneas de análisis y otros van buscando la información en los artículos haciendo subrayados para reencontrar luego los datos. También hay quienes intentan más bien jugar con bromas, tocar partes 'íntimas' de sus compañeros o pronunciar palabras impropias para el momento ('cabrón', 'güey', 'pendejo' o

'maricón'). Sobre tal situación el maestro de alguna manera se percató de ello, pero prefiere hacerse el 'occiso'. Sólo se dedica a 'observar' la realización de la actividad desde su lugar ex profeso. Así transcurren treinta minutos, lapso en que hubo de todo: salidas constantes del aula, reacomodos innecesarios al interior grupal, desatención marcada a la actividad y el uso del lenguaje que es propio de los adolescentes. Sin embargo, el maestro fue sólo un observador desde su barrera de privilegio.

A las 12:15 p.m. el profesor pide a los equipos que tengan listo su trabajo para socializarlo en 'plenaria' y con ello 'abrir más el abanico de comentarios que permita el enriquecimiento del grupo en virtud del aporte de las diversas concepciones y lecturas realizadas'. A punto de iniciar esta otra actividad llega al grupo un enviado del director e informa de la urgencia de que acudan todos al patio de honores para recibir una información de última hora. Este hecho baja el telón que anuncia la terminación 'obligada' de la clase.

Por último, respecto a esta observación de la práctica docente, se precisa la ausencia de una planeación o unidad didáctica para el desarrollo de la clase, salvo que el maestro sólo tenía a la mano un cuaderno que contemplaba el nombre del tema a abordar, fecha y nada más. No hubo un proceso de evaluación mientras los alumnos trabajaban; como muchas vicisitudes de esta sesión quedaron sin su registro correspondiente porque incluso, no se apreció el uso de un cuadernillo de notas para la recuperación de los incidentes que se están marcando en esta observación. Lo único que se vio en la mano del profesor fue la relación de asistencia de los alumnos, el gis y el borrador.

4.- Asignatura: Español de tercer grado.

Fecha: 04-12-2002.

Horario: 18:00-19:40 p.m.

Para esta observación se decidió considerar al mismo maestro de la asignatura de español que atiende a su vez a los grupos de segundo grado. Respecto a los

alumnos observados, corresponden al grupo 'C'. Es un grupo del que se dice que poco responde a las 'expectativas' de enseñanza de los maestros, aunque hay algunos que manifiestan lo contrario, según versiones del personal adscrito al departamento de servicios complementarios de esta escuela.

-18:10 p.m. y el maestro aún no llega al salón. Los alumnos ya están impacientes por su tardanza. Por ser de tercer grado ya son jóvenes que evidencian un nivel de confianza muy elevado en cuanto a su comportamiento al interior escolar. En esa espera de su profesor de la asignatura de Español se escuchan diálogos basados en un lenguaje muy característico de la edad: "¡Hola güey, como estás!", "Vámonos carnal, este pinche maestro ya no vino; mejor hay que echarnos una cascarita de básquet en la cancha"; y expresiones como esas permeaban las voces estudiantiles.

De pronto aparece el profesor; sin embargo, ello no impidió que los alumnos siguieran expresándose de igual forma. Un atrevido fue capaz de decir "ya pasó la hora de la clase, ya es tarde". Como prácticamente lo hizo dirigiéndose al maestro, éste lo agredió verbalmente con expresiones como "puedes retirarte, no te necesito en mi clase; si no quieres venir a la escuela no hagas perder el tiempo y dinero a tus papás", situación que se dio frente a todos sus compañeros.

La sesión empieza a las 18:30 horas con el pase de asistencia mencionándose para ello sólo los números de la relación oficial. Esta estrategia de control permitió que la mayoría de los alumnos asumieran una actitud de desatención, y que los gritos y paseos por toda el área del salón estuvieran presentes. Claro que hubo momentos en que el maestro se detenía en nombrar los números para luego llamar la atención al grupo aun que de una forma poco cortés, poco amable y atenta.

-18:40. Todos tienen su cuaderno de notas en su pupitre para escribir el tema a trabajar y que el maestro ha anotado en el pizarrón. Éste cuestiona a los alumnos acerca de que si trajeron la obra literaria que solicitó en la última sesión, pues se trata de hacer un análisis de alguna de ellas. Ciertamente hubo respuesta de parte de los jóvenes, no siendo la mayoría. El profesor solicita un ejemplar y frente al grupo

empieza a explicar varios aspectos relativos a la obra literaria. Habla de su estructura y partes más comunes que debe tener. Aquí privilegia el índice para decir que en él se localiza fácilmente el tema o contenido que se quiere abordar. Con tal comentario pide entonces a los alumnos que revisen su ejemplar y también traten de encontrar esa parte. Algunos alumnos le hacen saber que la obra que tienen, ese índice se encuentra al final del contenido; a lo que el maestro contesta que esa parte de una obra puede estar efectivamente al inicio o al final de la misma.

-19:10. En esta lógica de explicación, se indica a los alumnos que traten de encontrar en su material el título, nombre del autor, la editorial y país, año de edición, traductor, número de capítulos o apartados y todo aquello que haga más identificable la obra. Para realizar esta actividad dispusieron de quince minutos, tiempo que utilizó el maestro en calificar unos exámenes de otro grupo en su escritorio.

Eran las 19:30 horas cuando algunos alumnos se empezaron a acercar al maestro para pedirle que les revisara su avance; él les decía "déjenlo en el escritorio y enseguida lo checo". Sin embargo, su mesa de trabajo se fue llenando de cuadernos y ninguno de ellos era atendido. La clase terminó con el despertar de la chicharra. Los cuadernos tuvieron que ser regresados de inmediato a sus dueños sin haber sido revisados.

5.- Asignatura: Física en segundo grado.

Fecha: 04-12-2002.

Horario: 7:50-9:30.

El profesor de este horario se inició en el servicio educativo en esta escuela secundaria técnica desde 1985 como profesor frente a grupo en el área de ciencias naturales. El trabajo de observación se realizó por la mañana en el grupo 'B' en virtud de las facilidades de tipo organizacional escolar y por las condiciones y características del grupo.

-7:55 a.m. El maestro pide a los alumnos que abran su libro de texto en el tema de la "Velocidad de los cuerpos". Él lo escribe en el pizarrón. Acto seguido les indica que

disponen de treinta minutos para que lean el contenido de dicho tema. Mientras eso sucede se toma asistencia por parte de una alumna mencionando a sus compañeros por su apellido paterno. Los jóvenes platican en volumen fuerte, se levantan de sus asientos y caminan discretamente por los pasillos del aula; algunos alumnos gritan, "ya cállense que no dejan oír mi nombre". Sin embargo, cuando éstos ya han contestado "presente" lo que hacen es agregarse a la plática desordenada de sus demás compañeros. El maestro llama ligeramente la atención al grupo invitándolos a que guarden silencio, para enseguida volver a la lectura del libro de texto de física.

-8:05 a.m. Varios alumnos preguntan desde su butaca, "maestro, ¿quiere que váyamos contestando los ejercicios del libro?" o "¿hasta cuál página vamos a leer?". El maestro aclara: "sólo quiero que hagan la pura lectura; yo les voy a explicar luego algunos problemas en el pizarrón para que después ustedes puedan contestar los ejercicios de su libro, ¿o quey?".

-8:40 a.m. El maestro se acerca al pizarrón con borrador y gis en las manos y dice, "jóvenes, pónganme atención, voy a explicarles un ejercicio del libro. Oye tú, María, dictame el número dos". La alumna mencionada lo hace así: "Ejercicio dos: Un chofer en su automóvil va a una velocidad de 125 ca sobre m". (los ja. ja. ja. ja. se escuchan por parte de varios alumnos, y uno de ellos 'rectifica': "se dice kilómetros por hora, mensa"). María prosigue su dictado: "Ha recorrido una distancia de trescientos doce y medio kilómetros. ¿cuál es el tiempo que utilizó para hacer ese recorrido?"

-8:47 a.m. El maestro dicta los conceptos de velocidad, distancia y tiempo en relación a este problema e interroga a los alumnos si les quedó clara la idea. Todos gritan, "síííí". Enseguida escribe en la pizarra la fórmula con la que calcularán el dato pedido:  $V=d/t$ . Comenta que de esta expresión se despeja a 't' que representa el tiempo, quedando de la siguiente manera,  $t=d/V$ . Luego dice: "vamos a sustituir cada letra por el valor que tienen en el problema; así, nos queda  $t=302.5 / 125$ , y el resultado es  $t=2.5$  horas".

Preguntan los alumnos, "¿Qué pasó con los kilómetros?, ¿por qué en la fórmula la 't' ocupa luego el lugar de la 'V'; sólo se pasan los lugares?"

El profesor trata de explicarles algunas reglas de las igualdades matemáticas, pero finalmente les concluye con lo siguiente: "Pregúntele a su maestro de matemáticas, y si no díganle que les enseñe las ecuaciones porque a estas alturas ya deberían de saberlas bien. De cualquier manera, yo les enseñaré las tres fórmulas para calcular la velocidad, la distancia o el tiempo, según sea el caso". Acto seguido les anota en el pizarrón el recetario de esta manera: "Para encontrar la velocidad será con  $V=d/t$ ; para la distancia, es  $d=Vt$ ; y para el tiempo usamos la fórmula  $t=d/V$ ".

A las 9:20 a.m. el profesor ordena a sus alumnos que se apoyen en el ejemplo que les explicó y que empiecen a resolver los demás ejercicios que trae el libro de texto. Acto seguido, él se dispone a volver a leer el libro. El timbre suena con puntualidad: son las 9:30 a.m. y con ello los alumnos se incorporan bruscamente para ganar la salida del salón gritando simultáneamente que tienen educación física y que jugarán fut-bol contra el grupo de tercer año 'c'.

6.- Asignatura: Física de tercer grado.

Fecha: 04-12-2002.

Horario: 16:20-18:00 p.m.

- La observación participativa de esta sesión se realizó en el grupo 'C'. La edad promedio de los jóvenes oscila entre los catorce y diez y seis años. Este grupo se considera como de los mejores en niveles de aprovechamiento, en actitudes y comportamiento disciplinario; es muy trabajador y normalmente atiende las indicaciones emitidas por la planta de docentes frente a grupo y directivos. Como es de apreciarse, pertenece al turno vespertino de esta institución educativa.

Los segundos y terceros grado en esta asignatura son atendidos por un mismo maestro. Por ello se considera en este grupo al profesor que se observó en el segundo grado.

-16:25 p.m. Alumnos y maestro se encuentran dentro del aula. Éste anota el tema de la clase en el pizarrón, informando al mismo a tiempo a los alumnos que busquen en su libro de texto dicho tema. "Se trata de trabajar con La Gravitación, concepto que llama especialmente la atención porque paradójicamente ya no nos causa sorpresa debido a que cotidianamente compartimos el mundo con ella", dice el profesor. Tal comentario hace que un alumno exprese, "o sea, ¿que vive con nosotros?", ja, ja, ja, ja, ja, ja, se rieron todos, pero en tono de burla. El maestro trató de allanar la situación explicando que comparte el mundo con nosotros por el simple y natural hecho de que nos obliga a mantenernos 'pegados' a la tierra.

El profesor ordena a los alumnos que hagan una lectura en silencio del tema indicado por un lapso de treinta minutos y que enseguida el explicará con más detalle para que lo entiendan mejor. La forma de plantearse esta actividad permite hacerse una observación más en cortito con los alumnos. Realmente cada quien está realizando la lectura en lo individual, salvo algunos pocas excepciones en que se formaron binas debido a que ciertos alumnos no llevaban su libro de texto. La mayoría hacía uso de diccionarios y escribía en su cuaderno varias notas. Otros (muy pocos), acudían al profesor para plantearle preguntas, el cual interrumpía el pase de asistencia (que por cierto lo hizo mencionando sólo los números asignados a cada alumno en la relación oficial-comúnmente llamada 'lista'-) para poder atenderlos; o también dejaba de leer el libro.

-17:10. El profesor informa que el tiempo se ha terminado para esa actividad y que ahora deben ponerle atención. "Jóvenes, La Gravitación fue descubierta por un inglés llamado Sir Isaac Newton en el siglo XVII. La historia de la ciencia dice que lo hizo cuando se encontraba descansando en una hamaca de su casa y que de pronto, en su cuerpo, le cae una manzana de su huerto. Con ella se entiende la atracción mutua que se ejercen dos cuerpos materiales, y explica también el movimiento de los cuerpos celestes descrito previamente por Kepler. A ver, José, ¿qué me impide saltar hasta donde tú estás y superar los casi cinco metros que nos separan?". Varios alumnos levantan su mano en señal de querer participar para dar la respuesta. Otros juegan bromas con la pregunta comentando en cortito y a manera

de murmullo: "Porque está gordinflón". "Porque no hace deporte y apenas puede con su alma". El maestro busca con la mirada al 'elegido' o al 'desafortunado' para señalarlo como tal; se decide por Pedro. Éste contesta, "Es debido a que la tierra nos 'jala' y no nos deja separarnos de ella".

El maestro le da las gracias a Pedro por su participación y luego comenta a todo el grupo que tendrán que investigar acerca de la vida de Newton y traer información sobre la Gravitación Universal; que este trabajo deberán entregarlo en la próxima clase; quien lo haga se ganará un punto extra para el examen y quien no lo traiga se lo descontará de la evaluación final. En eso suena el timbre y la clase se suspende.

7.- Asignatura: Civismo.

Fecha: 07-12-2002.

Horario: 10:50-12:30 p.m.

Para la observación de esta asignatura se consideró al grupo 'A', de primer grado. Este grupo está conceptuado entre los docentes como uno de los más 'disciplinados' y que en pocas ocasiones son objeto de causas de problemas de tipo escolar. Sus calificaciones son aceptables y siempre se disponen a trabajar 'adecuadamente' con sus maestros.

En esta ocasión dicho grupo fue atendido por un profesor que tiene diez y nueve años de servicio en educación secundaria impartiendo siempre las asignaturas relacionadas con lo que antes fue el área de ciencias sociales, y cuenta además con una licenciatura en sociología y una maestría en pedagogía. Se puede decir que es un docente que ha estado buscando la superación constante.

La clase inicia a las 10:55 a.m. con el acostumbrado 'pase de asistencia' a los alumnos, el cual lo hace el maestro mencionando el número de lista que corresponde a cada joven. Lo hace tan rápido que no da oportunidad a que se provoque un ambiente de desorden grupal, debido también a que mira de manera constante hacia todo el grupo pretendiendo con ello lograr el control. Terminada esta actividad, les

indica que todos abran su libro de texto en la página número 50 en la cual se encuentra el tema 'Toma de decisiones y compromiso'. Informa que las actividades a realizar son las siguientes:

- 1.- Disponen de cuarenta minutos para leer el tema.
- 2.- Que apliquen una lectura en silencio.
- 3.- Que subrayen aquello que les llame más la atención.
- 4.- Que elaboren un resumen de 'eso' más significativo para ellos.
- 5.- Que también hagan un 'mapa conceptual'.

A partir de las 11:20 a.m. los alumnos empiezan a atender las indicaciones del profesor. Durante este lapso de tiempo se observa una fenomenología muy interesante: El profesor tiene en su escritorio unos libros que estuvo utilizando en varias ocasiones para tomar notas; supongo que se dedicó a realizar alguna tarea relacionada con un curso o diplomado que está tomando en el Centro de Maestros de este lugar. Tal situación impidió que atendiera la dinámica que se dio en el grupo, ya que a la mayoría de los alumnos se les veía atendiendo su lectura, cada quien en su lugar. Sin embargo, en varias ocasiones algunos jóvenes se incorporaban de sus pupitres para ir con otros compañeros y preguntar sobre las actividades que estaban realizando, aunque también aprovechaban tal situación para platicar de temas propios de su edad y que en algunos casos se veía que eran de más interés para ellos. Un detalle que debe resaltarse es que prácticamente ningún alumno se acercó con el maestro a plantearle alguna duda o para hacer comentarios de lo que estaban trabajando.

Siendo las 12:00 horas el profesor deja a un lado sus libros que tenía en su escritorio para dirigirse a los alumnos y decirles que ya es hora de revisar lo que tenían que hacer de tarea en la clase. Al unísono todos dijeron: 'aún no hemos terminado, profesor, denos otros minutos, por favor'. No hubo necesidad de insistir, de inmediato el maestro accedió a la petición puntualizando que sólo disponían de diez minutos más.

Con puntualidad (12:10 p.m.), el profesor empieza a mencionar los primeros nombres de los alumnos que revisó sus trabajos; esto fue de manera 'salteada' según la lista de asistencia. Por el tiempo que faltaba para la terminación de la clase (veinte minutos) sólo alcanzó a atender a cinco jóvenes, notándose que lo hizo sin profundizar en la revisión de lo que cada alumno le estuvo presentando. Además, en esa actividad, sí se provocó un ligero desorden en el grupo, dado que varios alumnos aprovecharon la circunstancia para relajarse de una manera que es propia de su edad. La clase termina puntualmente y el maestro recoge de inmediato sus pertenencias para retirarse del aula.

#### **4.2.1.2.- OBSERVACIÓN DE RASGOS DEPRESIVOS POR USO DEL LENGUAJE ESCOLARIZADO.**

Los instrumentos siguientes (I-1, I-2) se usaron para observar las actitudes de alumnos y maestros en relación al lenguaje escolarizado y a la depresión. Estas observaciones fueron en un periodo específico, incorporando lo concerniente a la misma práctica educativa escolarizada, puesto que la observación participante se realizó, precisamente, al interior del aula. Se atendieron entre 5 sesiones de clase, en las que se tomaron en cuenta las actitudes de los 90 alumnos y 12 maestros.

Los siguientes instrumentos ya representan el trabajo observacional realizado en los tres grupos durante las cinco sesiones. Así, el apartado de TOTALES contiene todas las observaciones que humanamente se pudieron realizar, mismas que se indican con su correspondiente porcentaje para cada categoría en que se compone la dimensión observada. Particularmente para la categoría del agotamiento, se obtuvo el 83.33 % de su presencia como indicativo de los grupos y observaciones realizadas en ellos. Este porcentaje se puede leer como que el agotamiento es muy frecuente en el proceso pedagógico de aula derivado del lenguaje escolarizado que sirve de comunicación entre alumnos y maestro, y que a su vez conlleva un estado tensional en los actores pedagógicos. En esta misma lógica debe leerse cada una de las dimensiones y sus correspondientes categorías de observación.

Interesa resaltar en este momento los porcentajes obtenidos respecto a las dimensiones de cada instrumento de observación grupal, puesto que ellas dan cuenta de alguna manera de los rasgos de depresión observados en los grupos muestra. En I-1 la Tensión = 65%, la Angustia = 63.33 % y la Frustración = 61.1 %. En cuanto a I-2 se tiene que los Afectos = 68.33 %, la Psicomotilidad = 67.77 % y los Instintos = 74 %.

I-1  
 FECHA: 08-01/20-02/2003  
 GRUPO: 1º.A, 2º.B, 3º.C

HOJA DE OBSERVACIÓN GRUPAL DEL LENGUAJE EN RELACIÓN A LAS ACTITUDES Y EMOCIONES DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS

DIMENSIÓN		MATERIAL ANALIZADO: Grado de manifestación expresiva de gestos y corporal por la presencia de lenguaje escolar no gratificante y amenazador.						DURACIÓN: Hora y media	
		15'	30'	45'	60'	75'	90'		
T E N S I Ó N	Excitación	3	2	2	3	2	3	15	50
	Intranquilidad	3	3	4	4	3	4	21	70
	Fatiga	4	3	3	4	3	4	21	70
	Agotamiento	3	4	3	4	3	4	21	70
A N G U S T I A	Cabeza hundida	3	4	3	4	3	4	21	70
	Incertidumbre	3	3	4	2	2	3	17	56.66
	Pavorimiento	2	1	2	3	1	4	13	43.33
	Fobias	4	3	4	3	3	4	21	70
	Sudoración	3	4	3	3	3	4	20	66.66
	Desaprobación por los otros	3	3	4	4	4	4	22	73.33
	Mecanismo de defensa	1	3	2	1	3	4	14	46.66
F R U S T R A C I Ó N	Formas de agresión	3	3	4	4	4	3	21	70
	Gratificaciones no estimulantes	3	4	3	3	4	3	20	66.66
	Insatisfacción de alcance de metas	3	3	4	3	4	2	19	63.33
	Fraude en recompensas	3	3	4	2	4	3	19	63.33
	Ausencia de estímulos satisfactorios	3	2	3	3	4	3	18	60
	Obstáculos en el alcance de metas o deseos	3	3	2	4	3	4	19	63.33
	Aplicación de castigos e injusticias	2	3	1	3	4	3	16	53.33
	Conflicto	3	3	3	5	3	2	19	63.33
TOTAL								357	63.14

FECHA:08-01/20-02/2003

GRUPO: 1º. A, 2º. B, 3º.C

I-2

HOJA DE OBSERVACIÓN GRUPAL DE SÍGNOS DEPRESIVOS DERIVADOS DEL LENGUAJE

DIMENSIÓN		MATERIAL ANALIZADO: Grado en que la depresión se manifiesta en los afectos, la psicomotilidad y los instintos de los actores pedagógicos.						DURACIÓN: Una hora y media	
		15'	30'	45'	60'	75'	90'	TOTALES	%
A F E C T O S	Aspecto descuidado	3	4	5	4	4	2	22	73.33
	Cohibición, silencio	2	1	3	5	5	5	21	70.00
	Verbalización triste	3	4	3	2	4	3	19	63.33
	Ánimo decaído	3	4	4	3	4	4	22	73.33
	Tristeza	4	3	3	3	4	4	21	70.00
	Nostalgia	3	3	2	3	3	4	18	60
P S I C O M O T I L I D A D	Cabeza hundida	4	2	1	4	5	2	18	60.00
	Rehuir miradas	4	3	3	4	3	4	21	70
	Respuestas lentas	3	4	3	4	4	4	22	73.33
	Voz monótona, leve	4	3	4	3	4	3	21	70
	Sin concentración	3	3	3	3	4	4	20	66.66
	Dificultad al trabajo	3	4	4	3	4	4	22	73.33
	Inhibición	3	4	3	4	4	3	21	70
	Fatiga	3	4	3	4	4	4	22	73.33
	Dolor de cabeza	2	4	3	2	3	2	16	53.33
I N S T I N T O	Quejas con gritos	4	3	4	3	4	4	22	73.33
	Gesticulación	4	3	4	4	3	4	22	73.33
	Correr en desorden	5	3	4	4	3	3	22	73.33
	Actos violentos	4	3	4	3	4	4	22	73.33
	Amenazas	4	3	4	3	5	4	23	76.66
TOTAL								417	69.5

4.2.2.- OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN EL INTERIOR ESCOLAR.

Con esta observación se quiso describir lo que cotidianamente sucede en los pasillos, patios y los diversos anexos con que cuenta el edificio escolar, pero relacionado con los comportamientos que tienen los directivos, docentes y alumnos en su interacción pedagógica fuera del aula, y focalizadamente con lo relativo a los usos de lenguaje y formas comunicacionales que se producen entre ellos. Con esta

técnica y su variante de aplicarla en cortito con los sujetos intervinientes en la práctica educativa escolarizada pero en esos 'lugares' donde se mueven de manera 'natural', fue posible obtener información que dé cuenta de tal cotidianeidad escolar, rica ésta en vicisitudes que pocas veces son rescatadas y sistematizadas.

El encuadre considerado para la presentación de los datos obtenidos inicia con lo relativo a los alumnos para pasar enseguida a los docentes frente a grupo y culminar con los correspondientes a los directivos escolares.

#### 42.2.1.- EN LO RELATIVO A LOS ALUMNOS

Se realizó la observación de cinco momentos de Honores a la Bandera. Ciertamente que dichos actos son de carácter masivo, pero se puso especialmente atención en los grupos muestra con los que se estuvo trabajando en otras circunstancias más específicas. Sin embargo, se insiste, los datos rescatados son de los alumnos que se observaron también en las clases áulicas.

Entrando en materia, las observaciones evidencian una diversidad de comportamientos manifestados por los alumnos; aún cuando tienen un maestro asesor que actúa a manera de 'guardián' para ejercer un control disciplinario, los muchachos se muestran distraídos y con poca 'atención' al acto a la bandera. Tienden a platicar entre ellos de cualquier cosa, se empujan y no guardan la 'actitud' requerida por la institución escolar. Algunos llegan al extremo de tocar el 'trasero' del otro. Para todo esto se cuidan mucho de que no los 'pesquen en la maroma', como ellos dicen.

Pocos alumnos guardan la norma exigida en relación al respeto a los símbolos patrios; la bandera hace su recorrido y se canta el Himno Nacional dirigido por un alumno, y algunos muchachos o no saludan (discretamente) o tienen su mano al pecho en una posición que raya en lo 'ridículo' (palma de la mano y codo ligeramente caídos). El canto del Himno Nacional se hace de una manera camuflajeada, puesto que sólo 'hacen como que lo cantan' con apenas perceptibles movimientos de labios.

Así, el ritual de los honores a la bandera se escenifica ante una serie de exigencias por parte de los "maestros guardianes" sobre los alumnos, que éstos lo viven como un especie de "martirio" que se termina con un "griterío" unísono cuando el maestro de ceremonias anuncia el rompimiento de filas para que todo mundo pase a los salones a tomar su primera clase. La alegría manifiesta no es, claro, por tener su clase inicial, sino por la terminación del ritual a la bandera.

Otro espacio que se consideró para observar e interactuar con los alumnos fue el "Comedor Escolar". El actuar de los muchachos ya no está vigilado por algún maestro en lo específico, puesto que se deja en libertad al alumnado para que acuda a este espacio y consuma sus alimentos. Tal situación permite que se actúe con esa 'cierta libertad'. De esta manera, es común escuchar un lenguaje que raya en lo "vulgar" en donde las 'mentadas de mamá', los 'güeyes', los 'eres marica' hacen acto de presencia incluso ante el oír 'indiscreto' de algunos profesores que están por ese lugar.

Actitudinalmente se ven los 'empujones', las tocadas de 'traseo' y el querer arrebatarse el lugar que alguien tiene para ser de los primeros en recibir su torta, tacos o morisqueta. Algo que especialmente llamó la atención fue que varios alumnos tratan de pasarse de listos al intentar omitir, ya sea como juego para ver si 'pega', o intencionalmente, el pagar el alimento que están recibiendo.

Los pasillos, corredores, jardines o pórticos de la escuela son lugares especiales en que los alumnos dieron 'rienda suelta' a sus características de adolescente; aquí es donde más abiertamente se evidenciaron actitudes y comportamientos que llegan a niveles de 'vulgarización' y que niegan o esconden los procesos de escolarización que están viviendo. Realmente los alumnos se 'destapan' y se ponen al desnudo en toda su carga cultural y social que tal vez viene de su grupo familiar o de amistad; así, nuevamente se escuchan las 'mentadas de madre', los 'putos o maricones', 'préstame a tu hermana', u 'hola güey' como una expresión que ya se ha vuelto cotidiana en el proceso comunicacional, etc.

#### 4.2.2.2.- EN LO RELATIVO A LOS MAESTROS

El colectivo docente también vive su experiencia escolar a su manera. Estas vivencias son más evidenciadas en espacios como "el aula para maestros", "la prefectura" y, para el caso de este centro escolar, el llamado "pórtico de acceso". Efectivamente, estos espacios son de privilegio para que los maestros dejen escuchar su voz respecto a problemáticas de diversa índole, tanto de corte político-sindical como técnico-pedagógico. Aquí se pudo convivir en muchas ocasiones con los docentes tanto del turno matutino como el vespertino. Así, fue posible rescatar con relativa facilidad una fotografía de lo que sucede entre los profesores fuera de los espacios áulicos.

Las temáticas que informalmente abordan son muchas: en cuanto al Plan de Estudios, el diálogo se centra en el nivel de avance que hasta ese momento llevan del programa; comentan que está muy 'cargado', que van demasiado atrasados y que tal vez no lleguen a terminar nuevamente los contenidos propuestos. Sin embargo, esta inquietud se vuelve contradictoria cuando vinculan dichos comentarios con ciertas posiciones sindicales que subsumen posturas de lucha basadas en suspensiones de labores. También se escucha decir que 'este mes casi no tiene días de suspensión' y que se siente muy 'largo'.

Otro tema común es el relativo al aprovechamiento escolar de los alumnos, al que le adjudican causales que van desde problemas familiares, la disciplina grupal e individual, la falta de interés de los alumnos por el estudio, el disgusto por la materia o la misma escuela. Pero poco se escuchó alguna causal que involucre cuestiones de metodología, planeación de clase, dominio de contenidos por el profesor o, en general, respecto a su desempeño ante el proceso de la enseñanza como algo determinado por él.

Algo que es fundamental dibujar se refiere a la poca o casi nula convivencia que se tiene entre el colectivo docente frente a grupo y los alumnos y con los mismos directivos escolares. Así, es normal ver en los profesores que sólo forman sus

propios 'grupitos' distribuidos en estos espacios de privilegio citados, donde la mayoría de ellos se distribuye 'circunstancialmente' para comentar las vicisitudes escolares o 'extraescolares' sin ese acercamiento con los discentes. También, casi nunca se tuvieron acercamientos con algún directivo escolar ni siquiera de manera informal, mucho menos para tratar aspectos de tipo técnico-pedagógico.

#### 4.2.2.3.- EN RELACIÓN A LOS DIRECTIVOS ESCOLARES

El total de las instalaciones escolares son de incumbencia para los directivos (director, subdirector y coordinador). Ellos no pueden ni deben excluirse de atender ese espacio intramuros. Respecto a 'esa atención', en este apartado sólo interesa seguir describiendo la fenomenología relativa al actuar de estas figuras en relación a las demandas técnico-pedagógicas y educacionales de alumnos y profesores. Sin embargo, esta descripción se hizo a partir de lo que realmente se observó, y no desde una mirada derivada del 'deber ser'.

Se observó que el espacio de privilegio para el actuar 'funcional' de estas figuras pedagógicas es su oficina, misma que en esta escuela, y a diferencia de las demás instituciones escolares de la zona, tiene características de comodidad y funcionalidad. Incluso la destinada para el director cuenta con videocassetera y televisión, alfombra y una pequeña sala de reuniones; obviamente que por las condiciones climáticas, el aire acondicionado no falta. Tal vez estas condiciones impiden que el director atienda situaciones fundamentales de corte técnico-pedagógico, puesto que durante el proceso de observación que se realizó se rescató que:

-No hubo visita alguna a los espacios áulicos para la observación del proceso de enseñanza.

-No se vio acercamiento alguno con profesores frente a grupo a efecto de tratar aspectos de índole pedagógica.

-Prácticamente no se miraron interacciones entre este personaje y los alumnos; éstos deambulan en los diferentes espacios escolares sin que tengan la fortuna de dialogar con 'su director'.

-En general, se observó que la figura directiva realiza su función focalizadamente en su oficina, siendo su aparición pública principalmente en los Honores a la Bandera.

-En cuanto al subdirector y al coordinador académico, en términos de descripción, se puede decir que su actuar profesional se mueve con las mismas características del director. Ciertamente que son figuras que atienden aspectos técnico-pedagógicos, pero tal situación se circunscribe principalmente en su manejo administrativo. Es decir, el subdirector se centra en cuestiones de control escolar, manejo de personal y de atención del correspondiente turno. Por su parte el coordinador, es receptor de documentos tales como la planeación anual, planeación técnico-pedagógica, planes de clase y todo lo que tiene que ver con la documentación relativa a la carrera magisterial.

#### **4.2.3.- ENTREVISTAS A ALUMNOS Y MAESTROS**

La entrevista de la muestra se realizó en el salón de clases. Con el apoyo de las autoridades educativas escolares se utilizó un espacio con las condiciones adecuadas de amplitud y tranquilidad para reunir en él a los 90 alumnos. Hubo el auxilio de tres profesores para actividades de distribución y recolección de los instrumentos. A la muestra en su conjunto se les explicó la forma y manera en que debían trabajar para contestar los ítems correspondientes a cada instrumento. Por ser tres entrevistas las que se aplicaron a la muestra de estudiantes, se consideró viable hacerlo en tres momentos. Así, en cada ocasión se les describió y explico las características de cada instrumento, a efecto de que los datos obtenidos fueran lo más confiables posible.

A cada alumno de la muestra se le asignó un número identificadorio para que lo indicaran en su propio cuestionario. Sin embargo, este número lo relacionamos con

el nombre que previamente rescatamos para que en los análisis de la información fuera factible detectar el intervalo en el que se ubicaron los alumnos con más rasgos de depresión y, de esa manera poder focalizar al ALUMNO-CASO.

En cuanto al proceso de entrevista a la muestra de los docentes, se realizó también de manera análoga: Hubo disposición del profesorado y directivos escolares para reunirlos por dos ocasiones. En cada oportunidad se explicó propósitos, características y forma de atender los Ítems de cada instrumento. Como no fue de interés de esta investigación trabajar el CASO de un profesor en lo particular, solo se focalizó a la muestra como tal para determinar la probable presencia de rasgos depresivos en ella.

Ya se indicó con anterioridad que los Escalamientos de Likert y Semántico son los instrumentos para entrevistar a la muestra; que desde ellos se recogen la información respecto a las actitudes y emociones de alumnos y maestros y sus posibles rasgos de depresión. Enseguida se presenta su aplicación a manera de entrevistas y cuestionarios. Son cinco los instrumentos aplicados a los 90 alumnos y 12 profesores que componen la muestra, mismos que se integraron al apartado de anexos de la presente investigación. Son dos aspectos que se comentan, uno que representa el total de puntos obtenidos por la muestra en cada instrumento y otro que indica el promedio total de la muestra en cuanto a las variables que se manejan en el instrumento. Este dato es importante desde un principio, puesto que refleja la sintomatología grupal relacionada con las variables trabajadas. Enseguida se presenta para cada instrumento una tabla de concentrado de las puntuaciones obtenidas en orden ascendente, y que a su vez el puntaje se relaciona con el número asignado a cada alumno de la muestra. El trabajo estadístico correspondiente se lleva a cabo posteriormente en el apartado propio para ello.

# 1.- INSTRUMENTOS APLICADOS

CÓDIGO	I-5	I-6	I-7	I-8	I-9
No. DE ITEMS	16	16	15	15	20
PUNTAJE MAXIMO	7 200	960	6 750	900	9 000
PUNTAJE OBTENIDO	5 530	739	5 851	660	3 580
PROMEDIO OBTENIDO	<b>61.44</b>	<b>61.58</b>	<b>65.01</b>	<b>55</b>	<b>39.7</b>

SUMATORIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-5 (ALUMNOS)										
90 ALUMNOS										TOTAL
51	51	52	53	53	53	53	54	54	55	529
55	55	55	56	56	56	56	56	57	57	559
57	58	58	58	58	59	59	59	59	59	584
59	59	59	60	60	60	60	60	60	60	597
60	60	60	61	61	61	61	61	61	61	607
61	61	61	62	62	62	63	63	63	64	622
64	65	65	65	65	65	66	66	66	67	654
67	67	68	68	68	68	68	68	69	69	680
69	69	69	69	69	70	71	71	71	72	698
TOTAL :										5530
PROMEDIO = 61.44										

SUMATORIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-7 (ALUMNOS)										
90 ALUMNOS										TOTAL
52	53	53	54	54	55	55	55	56	56	543
56	57	57	58	58	58	58	59	59	59	579
60	61	61	61	61	61	62	62	63	63	615
63	63	63	63	63	63	63	64	64	64	633
64	64	64	65	65	65	65	66	66	66	650
66	66	66	67	67	67	67	67	68	68	669
68	68	69	69	69	69	70	70	70	70	692
71	71	71	71	71	72	72	72	73	73	717
73	73	74	74	75	76	76	77	77	78	753
TOTAL:										5851
PROMEDIO =65.01										

SUMATORIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-9 (ALUMNOS)										
90 ALAUMNOS										TOTAL
31	35	35	36	36	36	36	36	37	37	355
37	37	37	37	37	37	37	37	37	38	371
38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	380
39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	390
40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	400
40	40	41	41	41	41	41	41	41	41	408
41	41	41	42	42	42	42	42	42	42	417
42	42	42	42	42	42	43	43	43	43	424
43	43	43	43	43	44	44	44	44	44	435
TOTAL :										3580
PROMEDIO = 39.77										

SUMATORIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-6 (DOCENTES)												
12 PROFESORES												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL
55	55	57	61	62	62	63	64	64	65	65	66	739
TOTAL : 739												
PROMEDIO = 61.58												
SUMATORIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-8 (DOCENTES)												
12 PROFESORES												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	TOTAL
49	50	50	51	53	55	57	58	58	59	60	60	660
TOTAL : 660												
PROMEDIO = 55												

Ello permitió que se tenga un perfil general de dicha muestra en cuanto a los rasgos depresivos presentados en ella. Pero algo muy importante que se desprende de este proceso es lo relativo a la focalización del CASO que se determinó como objeto de estudio y atención terapéutica. En este sentido, se aplicó una acción deductiva que permitió obtener una visión general de la población en cuanto a la presencia de rasgos depresivos; este proceso deductivo partió a su vez del proceso de análisis realizado en el siguiente apartado en que se puntualiza el alumno que se consideró viable utilizar como ESTUDIO DE CASO. La posición de este alumno la encontramos en el intervalo de 67-72 puntuaciones para el instrumento I-5 así como en el intervalo 69-76 puntuaciones para el instrumento I-7. En cuanto a su ubicación dentro de la observación grupal realizada en el aula, se le detectó como uno de los alumnos que evidenciaron más rasgos para efectos de medición de cada categoría que integran las dimensiones trabajadas.

Esto facilitó la búsqueda y la determinación del caso a considerar como objeto de investigación en esta tesis. Tal decisión respecto al alumno considerado como CASO se clarifica más en el apartado siguiente. Sin embargo, ya se puede apuntar que es el alumno designado con el número **75** y cuyo nombre para este trabajo es **PEPE**.

#### 4.2.4.- ESTUDIO DE CASO

Así, ya seleccionado el alumno que presentó más rasgos y síntomas propios de la DEPRESIÓN, se le consideró para someterlo a otro proceso observacional durante tres clases con sus profesores. Con este proceder, lo que se hizo fue precisamente focalizar al sujeto en cuestión a efecto de constatar sus características depresivas derivadas de su interacción con sus profesores y compañeros de clase y vincular esa interacción con los usos del lenguaje y la palabra. Para este propósito, se aplicaron los instrumentos I-3 y I-4; la Escala de Medición de la Depresión de Zung fue contestada por el alumno-caso.

De esta manera, dichos instrumentos presentan la correspondiente información, misma que en este momento sólo está a manera de concentrado general. Cabe aclarar que estos instrumentos son los mismos que se usaron para la observación grupal: Sólo se cambió su clave de identificación y se aplicaron como observación individual.

I-3  
 NOMBRE: PEPE  
 FECHA: 24-28/02/2003  
 GRUPO: 3º. "C"

HOJA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL DEL LENGUAJE EN RELACIÓN A LAS ACTITUDES Y EMOCIONES DEL ESTUDIO DE CASO

DIMENSIÓN		MATERIAL ANALIZADO: Grado de manifestación expresiva de gestos y corporal por la presencia de lenguaje escolar no gratificante y amenazador (Grado de conducta depresiva)						DURACIÓN: Hora y media	
		15'	30'	45'	60'	75'	90'		
T E N S I Ó N A N G U S T I A	Excitación	3	4	3	3	4	5	TOTALES	%
	Intranquilidad	5	4	3	3	4	4	22	73.33
	Fatiga	3	4	3	3	4	3	23	76.66
	Agotamiento	3	4	5	5	3	2	20	66.66
	Cabeza hundida	4	3	2	3	4	3	22	73.33
	Incertidumbre	3	2	2	1	2	3	19	63.33
	Pavorimiento	3	3	4	3	4	2	13	43.33
	Fobias	2	3	3	3	1	2	19	63.33
	Sudoración	1	3	3	2	2	1	13	43.33
	Desaprobación por los otros	4	5	3	4	5	5	12	40
F R U S T A C I Ó N	Mecanismo de defensa	4	5	3	4	5	5	26	86.66
	Formas de agresión	2	3	2	2	3	3	15	50
	Gratificaciones no estimulantes	5	4	5	4	3	4	25	83.33
	Insatisfacción de alcance de metas	4	5	3	4	3	5	24	80
	Fraude en recompensas	3	4	5	4	3	2	21	70
	Ausencia de estímulos satisfactorios	4	3	2	2	1	2	14	46.66
	Obstáculos en el alcance de metas o deseos	3	4	4	4	3	4	23	76.66
	Aplicación de castigos e injusticias	4	3	3	4	4	3	21	70
	Conflicto	4	5	3	3	4	5	24	80
	TOTAL	3	3	4	5	3	4	22	73.33
							378	66.31	

I-4 FECHA: 24- 28/02/2003

GRUPO: 3° C

NOMBRE: PEPE

HOJA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL DE SIGNOS DEPRESIVOS DERIVADOS DEL LENGUAJE

DIMENSIÓN		MATERIAL ANALIZADO: Grado en que la depresión se manifiesta en los afectos, la psicomotilidad y los instintos de los actores pedagógicos (Grado de conducta depresiva). DURACIÓN: Una hora y media						TOTALES	%
		15'	30'	45'	60'	75'	90'		
A F E C T O S	Aspecto descuidado	4	4	3	3	4	3	21	70
	Cohibición, silencio	3	4	3	5	5	4	24	80
	Verbalización triste	3	4	4	3	3	4	21	70
	Ánimo decaído	4	3	3	4	3	5	22	73.33
	Tristeza	4	3	4	3	3	3	20	66.66
	Nostalgia	3	4	3	4	3	3	20	66.66
P S I C O M O T I L I D A D	Cabeza hundida	3	3	2	4	4	5	21	70
	Rehuir miradas	3	4	3	4	3	3	20	66.66
	Respuestas lentas	3	4	5	4	3	4	23	76.66
	Voz monótona, leve	3	3	3	4	3	5	21	70
	Sin concentración	3	3	4	5	4	4	23	76.66
	Dificultad al trabajo	3	4	3	4	4	3	21	70
	Inhibición	4	5	4	3	5	4	25	83.33
	Fatiga	3	2	3	4	3	3	18	60
	Dolor de cabeza	2	2	3	2	1	1	11	36.66
I N S T I N T O	Quejas con gritos	3	3	4	5	2	2	19	63.33
	Gesticulación	4	4	3	4	3	2	20	66.66
	Correr en desorden	1	1	1	3	5	5	16	53.33
	Actos violentos	4	3	5	4	3	3	23	76.66
	Amenazas	3	4	4	5	4	3	23	76.66
	TOTAL							412	68.66

## ESCALA DE MEDICIÓN DE LA DEPRESIÓN DE ZUNG

NOMBRE: PEPE.      EDAD 15 años      GRADO\_3º.      GRUPO\_ "c"      FECHA 04-08/03/2003

INSTRUCCIONES: ENSEGUIDA ENCONTRARÁS AFIRMACIONES RELACIONADAS CON TU VIDA DIARIA. CONSIDERA ALGUNA DE LAS CUATRO OPCIONES Y CRUZA AQUELLA QUE CREAS ESTÉ MÁS CERCANA A LA DESCRIPCIÓN QUE SE HACE EN CADA AFIRMACIÓN.

AFIRMACIONES	NADA O POCAS VECES (1)	ALGUNAS VECES (2)	MUCHAS VECES (3)	MAYORÍA DE VECES O SIEMPRE (4)
1.- ME SIENTO ABATIDO, DESANIMADO Y TRISTE.				
2.- POR LA MAÑANA ES CUANDO MEJOR ME SIENTO				x
3.- TENGO ATAQUES DE LLANTO O DESEOS DE LLORAR				x
4.- TENGO PROBLEMAS DE SUEÑO DURANTE LA NOCHE				x
5.- COMO IGUAL QUE ANTES.		x		
6.- DISFRUTO AL VER, PLATICAR Y ESTAR CON MUJERES / HOMBRES ATRACTIVOS.		x		
7.- NOTO QUE ESTOY PERDIENDO PESO.				x
8.- TENGO PROBLEMAS DE ESTREÑIMIENTO.				x
9.- SIENTO QUE MI CORAZÓN LATE MÁS RÁPIDO QUE DE COSTUMBRE.			x	
10.- ME CANSO SIN MOTIVO.				x
11.- MI MENTE ESTÁ TAN DESPEJADA COMO SIEMPRE.		x		
12.- ME RESULTA FÁCIL HACER TODO LO QUE SOLÍA HACER.	x			
13.- ESTOY INTRANQUILO (A) Y NO PUEDO ESTARME QUIETO (A).				x
14.- TENGO ESPERANZAS EN EL FUTURO.		x		
15.- SOY MÁS IRRITABLE QUE DE COSTUMBRE.				x
16.- TOMO LAS DECISIONES FÁCILMENTE.		x		
17.- SIENTO QUE SOY ÚTIL Y NECESARIO (A).		x		
18.- SIENTO QUE MI VIDA ESTÁ LLENA.		x		
19.- SIENTO QUE LOS DEMÁS ESTARÍAN MEJOR SIN MÍ, SI ESTUVIESE MUERTO (A).				x
20.- SIGO DISFRUTANDO CON LO QUE HACÍA.		x		
TOTAL PARCIAL	1	16	3	40
GRAN TOTAL	60			

Este apartado reconoce en el estudio de caso la singularidad individual como el espacio privilegiado donde la cultura y la historia se depositan y constituyen un ser hablante, que desde su habla hace presente un lenguaje que a su vez lo constituye y lo determina en su relación vincular con los demás. Así, este objeto de estudio es el sujeto a estudiar, igual y distinto a sí mismo, igual y distinto también a ese sujeto que pretende extraer un saber cuya finalidad es la de comprender mejor, cuya finalidad es, también, la de comprenderse mejor; y perneado él por un contexto interseccionado por coordenadas espacio-temporales y determinados por el uso de lenguajes. Se miró entonces al alumno como ese objeto-ser histórico, cultural, social y discursivo, que existe no sólo porque sabe que piensa, que siente, sino que también se mueve en su contexto para adscribirse a formas de vida mediante las que su existencia adquiere un sentido, un significado, para ser expresados desde el lenguaje, desde el habla.

El caso aquí trabajado, ciertamente que fue seleccionado de la muestra trabajada anteriormente. Por ello, cae dentro de los casos instrumental y colectivo con lo que se posibilitó proporcionar empatía, compartir la experiencia de un encuentro compartido, ayudar a la comprensión del mundo subjetivo, profundizar en la empatía, enmarcar el mundo social en que se vive, iluminar los significados de acontecimientos relevantes y tratar de despertar una lectura del caso vívida y evocativa.

#### **4.2.4.1.- CASO DEL ALUMNO**

Para esta investigación, dirigida al estudio del lenguaje utilizado en la práctica pedagógica como generador de la depresión, el alumno Pepe ofrece en su historia elementos significativos. Destacan la violencia simbólica y verbal al seno de su familia, el dominio de la mujer (su mamá) dentro del hogar, las formas azarosas de aprendizaje del amor, el trato y las actitudes del hombre ante la mujer, la carencia de padre por su presencia ausente que le genera su añoranza, su necesidad, su

nostalgia, así como soledad emocional y necesidad de buscar figuras sustitutas de él. Esta historia personal de alguna manera se hace presente vía actitudes y lenguaje en el proceso escolarizado de Pepe

Para el estudio de Pepe se supuso importante realizar algunas entrevistas con sus padres. Dichos encuentros fueron autorizados por la dirección escolar y coordinados por el departamento de psicología de la institución. Así, fueron dos entrevistas las que se sostuvieron con los papás de Pepe, mismas que se presentan a continuación:

### PRIMERA ENTREVISTA

FECHA: 14.01.2003

-Ps: Hola señores. Quiero recordarles, primeramente, que el Departamento Psicopedagógico de la escuela donde estudia su hijo 'Pepe' me pidió darle terapia. Que esta visita de ustedes es determinante para acordar si 'Pepe' puede o no recibir tratamiento. ¿De acuerdo?

-Sr. Alfredo: Bueno, si. Pero creo ahora que no es necesaria nuestra presencia aquí, basta que atienda nada más a Pepe, pues él es quien tiene problemas; él es quien requiere la ayuda. Esto mismo ya se lo dije a mi esposa, pero se enoja y se pone en mi contra, exigiéndome que yo viniera a esta plática.

-Sra. Luisa: Oye Alfredo; no sé por qué dices eso. Ya habíamos quedado que tuviéramos esta entrevista como familia para ayudar con eso a Pepe. Además, te hice ver que también nos puede servir como pareja. No me gusta que ahora te 'desdigas'.

-Ps: Señores, tal parece que algo sucedió entre ustedes que les impidió seguir en el mismo acuerdo tomado en la entrevista que tuvieron anteriormente con la encargada del Orientación Vocacional de la escuela. ¿Por qué no empiezan por platicarme qué les está pasando en su relación como familia?

-Sr. Alfredo: Realmente no sucede nada importante. En mi casa todo está bien, salvo el problema que ahora vive mi hijo. Es cierto que mi esposa tiende a llevarme la contraria, a rechazar mis comentarios u órdenes que doy para que las cosas vayan

bien en casa. Pero yo le hago ver mis razones y aunque ella las hace menos, de cualquier manera logro por el bien de todos que se haga lo que digo.

-Sra. Luisa: Alfredo, te voy a pedir nuevamente que te des cuenta que estas equivocado. Hay muchas cosas que te niegas a aceptar. Eso que dices que te contradigo, tú sabes por qué. Siempre te he querido hacer ver que te alejas mucho de Pepe, de tu familia. Te he pedido que hagas espacios para compartir con nosotros. Sin embargo me niegas que sea cierto. Más bien tú eres quien me lleva la contraria y rechaza mis opiniones. Incluso me rechazas a mí misma.

-Sr. Alfredo: ¿Realmente crees en todo eso que dijiste? Tú sabes que cuando llego del trabajo procuro estar cerca de Pepe. Siempre te he dicho que es mejor dar 'calidad' que 'cantidad'. Cuando estoy en casa, aunque sea poco el tiempo, debido al tipo de trabajo que tengo, me dedico a resolver todos los problemas que tú me dejas, pues casi no atiendes ninguno.

-Ps: Señores, me llama la atención la forma en que ambos se comunican. De hecho, percibo que tienen una comunicación en la que efectivamente prevalece una especie de rechazo mutuo, de recíproca descalificación. Me gustaría que revisaran qué tanto sus maneras de expresarse y dirigirse la palabra está influyendo en su relación familiar y, principalmente, en la problemática que está viviendo Pepe. Espero que en la próxima sesión podamos abordar nuevamente este modo que han ido elaborando para dialogar entre ustedes, y su impacto en la situación que vive Pepe.

## SEGUNDA ENTREVISTA

FECHA: 18.01.2003

-Ps: Luisa y Alfredo llegan al consultorio tomados de la mano. Presentan un cuadro matrimonial en el que aparentemente prevalece la comprensión, el amor, afectos profundos; en sí, evidencian una normal relación familiar. Sin embargo suceden detalles parecidos a la primera entrevista: cuando Alfredo le indica a su esposa la silla en que le invitaba a sentarse, ella, de manera críptica, opta por usar una silla diferente. Al mismo tiempo, yo los invito a tomar asiento. Enseguida les planteo el motivo de estar aquí. Acuerdan que desean retomar el tema que se trabajó en la

primera sesión respecto a la forma de comunicación que tuvieron. Ambos asentaron afirmativamente con un ligero cabeceo.

-Ps: ¿Qué sienten ambos al comunicarse de esa forma en que parece que se lastiman por estarse mutuamente rechazando y descalificando?

-Sr. Alfredo: Bueno, señor; usted tiene esa impresión. Pero yo insisto en que sólo defiendo ante mi esposa la forma en que quiero que se conduzcan los asuntos en la casa. También no acepto que yo desatiendo a mi hijo y que la rechazo a ella. Creo que son inventos que ella hace para intentar controlar mi vida, y eso no lo he permitido, ni lo permitiré. Ahora, cuando yo estoy en casa, pues allí estoy, con todo mi cuerpo, descansando también.

-Ps: Observo que la Sra. Luisa se queda callada. Tiene un rictus que percibo como un compaz de espera para el ataque a su contrincante. Ese silencio tiende a prolongarse. Yo lo tolero, pues me doy cuenta que Alfredo también está como a la expectativa de lo que pueda decir su esposa. De pronto la señora rompe el silencio y, con una especie de 'dulzura' en su rostro, su mirada y en la misma entonación de su discurso, comente:

-Sra. Luisa: ¡Ay! Alfredo. Me entristece escucharte decir que invento las desatenciones que tienes para conmigo y Pepe. Me haces sentir como si estuviera 'loca'. Pero quiero repetirte que sí te alejas mucho de nosotros. Es cierto que estás en casa cuando no sales a trabajar. Pero es como si no te encontraras allí. Siempre tengo la sensación de que no estás allí. Es como si te escuchara decir "yo no estoy para ti ni para Pepe, no existo en la relación con ustedes, y mucho menos contigo". De esta forma, ¿cómo puedo comunicarme contigo si me haces sentir tu ausencia?

-Sr. Alfredo: Ya vas a empezar a ponerte sentimental, a querer chantajearme. Porque más bien yo soy quien experimenta esa 'soledad' de la que creo estás hablando. Ahora, yo lo que quiero es saber cómo esto que estamos haciendo va a ayudar a mi hijo a resolver sus problemas.

-Ps: Precisamente, esto que ustedes están viviendo en relación familiar es lo que puede estar perjudicando a Pepe. ¿No se han puesto a pensar que el tipo de relación que existe en una familia influye en la generación de problemas específicos para cada uno de sus miembros? Al respecto, quiero volver a insistirles que en una próxima sesión realmente revisemos la forma en que ustedes pueden ayudar a su

hijo, a partir de analizar el tipo de relación familiar que han ido elaborando desde hace muchos años. Pero ahora quiero que por favor me platiquen de Pepe.

-Sra. Luisa: Bueno, respecto a nuestro hijo, últimamente ha mostrado hostilidad, coraje y hasta 'cierto odio' hacia nosotros. Supongo que es debido a las exigencias a que lo sometemos para que se comporte de acuerdo a las normas sociales que se le imponen. Presenta además una marcada dificultad para conciliar el dormir, y constantemente insiste en que tiene leves dolores de cabeza.

También ha mostrado ligeros temblores corporales acompañados de sudoración. Notamos cierta incertidumbre y hasta pavor en él por algo que no nos explicamos. Nos preocupa mucho que 'Pepe' haya bajado considerablemente sus calificaciones y que ya no quiere ir a la escuela.

#### **A.- DESCRIPCIÓN DEL PACIENTE**

José tiene actualmente quince años de edad. Es un niño de 1.50 mts de estatura y un peso de 55 kgs. Su complexión física es delgada pero se nota fuerte y muy sano. En algunas sesiones a las que ha asistido suele llegar vestido con pantalón de mezclilla y camisa de manga corta regularmente fajada. Normalmente sus zapatos los trae bien aseados, al igual que todo su vestuario. Da la imagen de un adolescente que gusta del orden y la limpieza, pues su cuerpo se ve limpio, ya que sus manos, uñas, cuello, cara y pelo, como partes más visibles de él así lo indican.

Presenta una actitud relativamente reservada. Ciertamente que se ve normal y muy inteligente, pues su lenguaje es fluido cuando se expresa; su mirada, aun que triste, se aprecia limpia y profunda. Sin embargo, en general, evidencia situaciones de temores y angustias por su mirada inquieta, buscona, parpadeante pero triste a la vez.

#### **B.- MOTIVO DE CONSULTA MANIFIESTO**

En lo actual, los papás refieren que su hijo tiene aproximadamente tres meses presentando problemas de diversa índole. Destacan los relativos a la desatención de

los asuntos escolares pues se nota muy distraído y apático a muchas actividades normales y propias de su edad; la pérdida de interés en juegos se va viendo con más constancia, pues también poco se nota que encuentre o manifieste gusto por situaciones que deberían causarle placer.

Ya han observado en varias ocasiones que está como ausente, como alejado de lo que le rodea, y que ciertamente le han visto como sonreír pero sin razón aparente. El consumo de alimentos lo ha disminuido últimamente.

### **C.- MOTIVO DE CONSULTA LATENTE**

Este adolescente vive una marcada pérdida de interés por los asuntos y actividades propias de su etapa de desarrollo. Su distracción y apatía lo está llevando a la pérdida del principio del placer por lo cotidiano. Es probable que vivencie una ausencia de estímulos satisfactorios y reciba poca confirmación o recompensas por logros obtenidos. Luego entonces puede estar en una situación de frustración.

Habría la presencia de cierta angustia en virtud de sus marcados temores que tienden a volverse fóbicos; y porque tal vez viva también experiencias de ser desaprobado por sus compañeros de escuela. De alguna manera lo relativo a los afectos poco estimulados conlleva a su tristeza y al decaimiento

### **D.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA**

#### **1.- HISTORIA FAMILIAR**

La madre tiene 45 años de edad, delgada y facciones finas, se muestra inquieta al mover sus manos regularmente. Habla con rapidez y voz relativamente temblorosa. Rescato por sus comentario iniciales que su padre siempre le transmitió un gran temor y lo percibió como un tirano; ante cualquier situación hacía aparecer su rabia. Esto generó un mayor acercamiento hacia la madre.

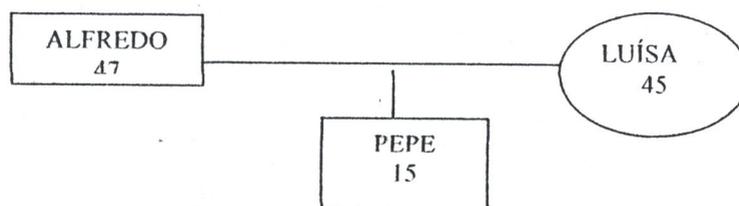
La mamá de J. (Pepe) se presenta como sumisa y dócil, pero sólo esconde grados de hostilidad y de compulsividad. El actual marido fue su primer novio. Tenía 17 años cuando lo conoció; a los 2 años de conocerse se casaron, empezando a vivir una situación parecida a la que tuvo en su hogar paterno; aquí el temor se desplazó hacia el marido. Comenta, a su vez, que las relaciones maritales en cuanto a lo sexual, no son muy favorables.

El papá de J. es obeso, tez morena y cabello negro que intenta aparecer amable pero que evidencia claramente una necesidad de ordenar. Cuenta con 47 años de edad. Refiere que su padre actuaba con ideas de grandeza sobre sí mismo, y que de alguna manera eso provocó alejamiento y rivalidad entre ambos.

Se describe (y se nota) como arrogante y pretencioso, pues trata de impresionar desde su supuesto éxito económico al comentar que actualmente tiene una posición social y económica fuerte y de prestigio. Sin embargo, poco ha participado en la vida de su hijo, ya que por su trabajo siempre está de viaje y ausente de casa.

Me comparten que cuando Pepe tenía seis años, ellos vivieron una crisis de matrimonio muy severa, al grado que estuvieron a punto de divorciarse. Que su hijo estuvo significativamente contaminado de tales conflictos de pareja, ya que en su momento fue objeto de definición legal para decidir la tutoría.

#### FAMILIOGRAMA



## 2.- HISTORIA DE DESARROLLO

Los papás de José dicen que éste fue amamantado hasta los 12 meses y que la forma fluida en que usaba el lenguaje lo hacía aparecer gracioso, pues a los 2 años su vocabulario era más amplio en relación a los niños de su edad. La madre de J. regularmente le impedía tocar cualquier objeto, y con temor, ella le impedía también la actividad motora. Es probable que ello le provocara a J. un principio de inseguridad trasladándose tal vez éste a situaciones de desarrollo sexual. El es un niño planeado e hijo único que nació a los once años de casados sus padres. Vive en una familia tipo autoritaria y disciplina rígida, donde la madre es la ley y la norma, pues como ya se informó, el padre suele estar ausente por cuestiones de trabajo, aspecto que es generador de cotidianos escándalos en el hogar.

Refiere su mamá que 'Pepe' nace de un parto a tiempo y normal. Su desarrollo en sus primeros meses de vida fue normal: caminó a los once meses, a los seis meses aparecieron sus primeros dientes y a los veinte meses pronunció sus primeras palabras. La primera vez que J. fue llevado a la escuela, su mamá tuvo que estar todo el día con él, pues sus sollozos eran muy continuos. Su educación preescolar y primaria la curso con buenas notas. Sin embargo, en la educación secundaria lleva mal aprovechamiento escolar.

Durante la edad de los 11 a los 14 años hubo cercana convivencia entre J. y su padre. Salían frecuentemente y practicaron diversos deportes. El papá rara vez o más bien nunca se dejó ganar por su hijo. Pero en la relación que J. tuvo con sus compañeros de escuela o del barrio siempre permanecía aislado y poco o nada participativo en los grupos. Se inclinaba más bien por niños de extracción humilde, como hijos de sirvientes u obreros de diversos oficios. En este esquema de relación objetal, tuvo varios fracasos al vincularse con niñas, pues tuvo temores ante ellas al grado de que careció de novia real, y sólo fantaseaba relaciones que obviamente no tuvo.

Suele alimentarse bien (leche, carne, huevos, cereales). Pero su comportamiento actual evidencia rebeldía, intolerancia, impulsividad, desconfianza, ansiedad destructividad y ciertos miedos o fobias. Tal situación impacta negativamente en su relación actual con sus amigos a los que no ha frecuentado últimamente; sus calificaciones en la actualidad han disminuido considerablemente, aspecto que también tiene muy preocupados a los papás. Como ya se indicó, de alguna manera este es el motivo de consulta principal que a su vez impulsó a los padres a aceptar involucrar a Pepe en una ayuda terapéutica. Pepe no ha sido enfermizo. Prácticamente su desarrollo no se ha visto alterado por ninguna enfermedad biológica o psíquica. Los trastornos que ha tenido son de los llamados comunes: infecciones estomacales, gripes y caídas que sólo le han dejado leves raspaduras.

### E.- VIÑETA CLÍNICA DEL PACIENTE

La presente viñeta pretende dar cuenta de parte del proceso analítico correspondiente a tres sesiones de trabajo con el paciente:

CASO 'PEPE'

SESIÓN PRIMERA

FECHA: 21.01.03

En esta primera entrevista acudió Pepe con su mamá. Llamó la atención la ausencia del padre. Ya en plática con la mamá de Pepe, ella planteó lo siguiente:

Ma: "Quise entrar junto con mi hijo para explicarle qué le pasa a él".

Ps: Bueno, Sra., antes quiero preguntarle si recuerda el propósito de esta entrevista.

Ma: "Sí; usted nos dijo, a mi esposo y a mí que se trata de intentar ayudar a mi hijo en sus problemas de escuela"

Ps: Esta bien. Ahora sí, dígame, ¿qué es lo que tiene que explicarme respecto a su hijo?

Ma: "Como le dije a usted la otra vez, estoy muy preocupada porque mi hijo ya que no quiere ir a la escuela y sus calificaciones han bajado mucho. Y luego, ¿usted cree?, ya es su último año de secundaria".

Ps: La señora Chávez me dice que Pepe ha mostrado una conducta poco 'aceptable'. Que desde hace varios meses se resiste a asistir a la escuela sin que les explique razón alguna. Sólo nota que Pepe muestra como ansiedad o miedos al tener la presión de ella para obligarlo a que vaya a clases. Pero que ese pavor a veces lo transforma en agresión hacia sus papás, y más cuando lo regañan por las bajas calificaciones que últimamente ha estado obteniendo.

Otra cuestión que me refiere es que notan una especie de angustia o ansiedad en Pepe tanto al querer dormirse como al despertarse. Pues notan sus ojos ligeramente alterados y sus rostro en general como pálido y asustado. Insiste nuevamente en decirme que ante tales experiencias que él vive, no deja de querer golpearlos.

Ps: ¿Han intentado platicar con su hijo al respecto, cuando él se encuentra calmado, y qué les dice?

Ma: "Sí señor, hace ya más de dos meses que empezamos a regañar a Pepe porque en la escuela nos dijeron que había reprobado muchas clases en ese dizque 'bimestre'. Pero él nos corta de a feo. Se muestra como desconfiado. Sus respuestas son 're cortas' y nada que nos quiere explicar. Sólo dice 'no sé', 'quién sabe', 'yo creo'. Está muy receloso".

Ps: Le pido salir a la señora, no sin antes recordarle que su esposo debe estar presente con ella en una próxima sesión en que se les invite. Me dirijo a Pepe y le digo: bueno, creo que es más importante, que tú y yo platiquemos, ¿qué te parece?

Px: "Esta bien, pero que sea rápido lo que platiquemos"

Ps: ¿Qué piensas de todo lo que dijo ahora tu mamá?

Px: "No sé, a veces no más se pone a hablar; pero sí me está regañe y regañe, y eso me molesta"

Ps: ¿Por qué crees que te regaña?

Px: "La verdad es que no siento ganas ya de ir a la escuela; me da flojera leer y leer los libros"

Ps: Bueno, Pepe, hay momentos en que a uno no le dan muchas ganas de leer. Cuando yo trabajo mucho, realmente me canso y no leo libro alguno en esas circunstancias. Pero tú, ¿por qué crees que últimamente no quieres leer tus libros de escuela?

Px: "Yo tampoco tengo ya ganas de leer los libros que me dan en la escuela. Siento coraje contra los maestros cuando tratan de obligarme a que lea las lecciones que nos piden. Es más, creo que hasta me caen gordos y ya no quiero ir a clases".

Ps: Bueno, a mí me dieron ganas, hace mucho tiempo, cuando era adolescente como tú, de tampoco ir a la escuela. Fue una época de mi vida en la que sufrí penas propias de los jóvenes. Es más, esto me gustaría que lo siguiéramos platicando en la próxima sesión, pues por ahora se ha agotado el tiempo, pero te espero el próximo viernes.

CASO 'PEPE'

SEGUNDA SESIÓN

FECHA: 24.01.03

Aquí describo la sesión realizada el 21 de enero de 03. Antes de hacer la narración de este encuentro, quiero comentar que en las entrevistas iniciales con los papás, surgió la referencia de un acontecimiento familiar que, a mi parecer, fue determinante en la vida de Pepe. Se me hace del conocimiento que hubo una crisis de familia que pudo haber terminado en divorcio. Pepe tenía seis años cuando esto pasó. Vivió por ello una separación temporal de sus papás y toda la conflictiva dibujada por agresiones físicas y verbales entre los padres. Por ello, fue objeto también de agresión por parte de sus progenitores y de maltrato verbal por su abuela materna, pues con ella vivieron casi dos meses en que duró el conflicto hasta la reconciliación de sus papás.

Ps: ¿Qué te gustaría platicar?

Px: "No sé. Dime tú".

Ps: Bueno, lo que platiemos es a partir de que tú tengas algo que decirme, en cuanto que lo consideres importante.

Px: "No sé; como que no me gusta la forma en que se expresa el profesor de Química. Lo hace de manera ofensiva; como que humilla y agrede".

Ps: ¿Me puedes platicar la forma en que te humilla y agrede?

Pepe me hace saber que las palabras que usa el profesor para dirigirse a él son vulgares, groseras; que usa un tono amenazante y a veces hasta burlón. Le dice que

qué está haciendo en la escuela; que mejor se vaya a su casa, ya que no más está perdiendo el tiempo y engañando a sus papás

Ps: ¿Tú consideras que este profesor generaliza a todos tus compañeros, o crees que lo hace en especial contigo?

Px: "Lo ha hecho directamente conmigo. Es cuando no llevo la tarea, o que también le contesto sus agresiones".

Ps: ¿Cómo son tus respuestas hacia el maestro, o cuáles otras cosas haces para que este maestro actúe así contigo?

Px: "Bueno; lo que pasa es que se molesta porque entro al salón de clases con aspecto descuidado; me grita delante de todos que me peine, que me faje la camisa o que me acomode el pantalón. En ocasiones paso al salón como loco, corro y grito para causar desorden".

Ps: Pepe se queda un momento callado. Yo le respeto su silencio durante cierto tiempo. Luego lo interrogo: ¿Tienes otras actitudes durante el desarrollo de la clase? Me comenta que casi siempre, en los últimos meses, ha querido estar callado tanto en el salón de clases, fuera de éste o en cualquier parte que se encuentre; que prefiere el silencio; tal vez, dice, porque se siente como cohibido. Dice no tener ánimos para nada. Incluso le llegan momentos como de tristeza.

Le interrogo: ¿Te has preguntado las razones que tienes para sentirte así?

Px: "Bueno, la verdad no; lo único que me está molestando, creo, es la forma en que mis papás me hablan; también el que algunos de mis maestros me hablen como queriéndome humillar o hacerme sentir menos".

Ps: Observo que Pepe baja su cabeza, como metida en su cuello. Me responde con voz lenta y monótona y hasta rehuye mi mirada. Me doy cuenta que ya se terminó la hora; le recuerdo que nos veremos la siguiente sesión. Noto que asume una actitud como de fatiga, como si estuviera muy cansado. Se levanta del sillón, toma la salida, encaminándose en silencio, sin despedirse de mí.

31.01.03

En esta ocasión el paciente irrumpe en el consultorio con una actitud agresiva hacia mí. Lo demuestra al entrar atropelladamente y arrojando con fuerza su mochila a una silla de a lado donde él suele sentarse. Incluso cuando precisamente se sienta sin que yo se lo indique, empieza a golpear ligeramente su sillón o sus propias rodillas.

Ps: ¿Quieres contarme cómo te sientes?

Me mira como si quisiera llorar, y platica que no quiere estar en la escuela. Dice no aguantar a sus compañeros. Lo hacen sentir como menos, lo vacilan y humillan. Se siente como cohibido y es objeto de rechazos; no quieren sus compañeros que se junte con ellos. Todo esto le causa hasta un gran dolor de cabeza. Además, los profesores siguen hablándole con palabras poco agradables: lo regañan, lo agreden porque según ellos no trabaja, no participa en clases ni lleva las tareas. Me vuelve a comentar que sus profesores le dicen: "si no quieres estudiar ya no vengas a la escuela a perder el tiempo ni a quitárselo a tus compañeros; mejor quédate en tu casa y no vengas a molestar". Afirma estar harto de todo.

Px: "Quisiera en ocasiones agarrarlos a madrazos a todos"

Ps: En el comentario anterior creí ver en su rostro una gesticulación con marcada agresividad. Puedo decir que mostraba una mirada amenazante, con tintes de violencia latente. De pronto, Pepe guarda silencio; se le humedecen ligeramente los ojos y asume una actitud como de tristeza, de fatiga.

Le digo que noto que está viviendo en este momento varias emociones. Que lo veo como triste, cansado, pero también como que está muy enojado con las personas que están cerca de él. Le pregunto qué es lo que cree sentir o cuáles son las razones para sentirse en este momento así como está.

Dice que le angustia mucho la desaprobación que le hacen los demás de lo que es él o de lo que hace. Que no encuentra actitudes de estímulo o gratificación a lo que él realiza. "Que sólo lo están castigando y castigando, o molestando con las llamadas de atención por su comportamiento". Que esto lo sufre tanto en su casa, con sus

papás, y en la escuela con algunos maestros que ya los siente como insoportables por todo lo que lo humillan delante de sus compañeros de grupo.

Px: ¿Cree usted que sea mejor para mí salirme de la escuela?

Ps: Sabes, Pepe, haces una pregunta que preocupa mucho a tus papás. Me doy cuenta que tú también estás angustiado por la situación que estás viviendo. Esto es precisamente lo que seguiremos trabajando tú y yo, juntos, en las siguientes sesiones de terapia. Por ahora, te pido procures calmarte, tranquilizarte; que te acerques mucho con tus papás para que platiques con ellos como en familia, y que tú pongas algo de tu parte para que las pláticas se den. Te espero la próxima semana, no faltes.

**CAPÍTULO 5**  
**PRESENTACIÓN DE LOS**  
**RESULTADOS.**  
**APROXIMACIONES**  
**CONCLUYENTES**

## **CAPÍTULO 5**

### **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS. APROXIMACIONES CONCLUYENTES**

#### **5.1.- ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

##### **5.1.1.- LA OBSERVACIÓN DEL TRABAJO DE AULA.**

El incursionar en el aula haciendo uso de la observación participativa permitió enriquecer el acopio de información al estar más cerca del hecho educativo. La interacción alumno-maestro en su espacio de privilegio genera una fenomenología que para acceder y rescatar su esencia sólo fue posible desde la participación como investigador y como un elemento activo en la observación de la práctica pedagógica muy en cortito. De esta manera fue posible participar vicariamente con alumnos y profesores en las casi treinta sesiones de clase en que se nos permitió involucrarnos. Pero que para efectos de descripción, análisis e interpretación se consideró solamente el 30% de todo el proceso observacional.

En este proceso se pudo estar vinculado muy de cerca en la realización de las actividades de los alumnos y en lo dispuesto por el profesor para llevar a cabo su quehacer educativo. Esto facilitó mirar en acompañamiento la serie de actitudes, gestos, emociones, encuentros, desencuentros y re-encuentros entre los mismos alumnos, hacia sus maestros, de éste hacia ellos, y en relación al mismo currículo en cuanto al dominio de los contenidos, la metodología, sus enfoques y propuestas didácticas.

##### **5.1.1.1. OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

En la realización de esta tarea se recuerda que se trabajó en la observación de cuatro asignaturas: Español, Matemáticas, Física y Civismo en los tres grados, con los grupos 1º. "A", 2º. "B" y 3º. "C". :

1.- Al inicio de las clases fue común que el profesor no se dirigiera hacia los alumnos haciendo uso de sus nombres para efectos del pase de lista. Como cada alumno tiene un número asignado en la relación oficial, dicho número es el normalmente utilizado para "nombrar" al alumno. Consecuentemente, el nombre que marca y deja huella en el sujeto para identificarse desde él en el mundo y ante los demás, carece de importancia para el profesor en su vinculación humana con los demás actores del proceso educativo escolarizado. Esto fue tan evidente, que incluso si un alumno realiza esta tarea por encargo del maestro, también sigue el mismo esquema de comunicación con sus compañeros de grupo.

2.- La práctica pedagógica del maestro dibuja poco acercamiento de él hacia los alumnos. Se observó que sus explicaciones respecto a los temas de clase se basan en un discurso dirigido a la pizarra. En ocasiones lo que hace son dictados en los que se tiene la impresión que su comunicación es hacia ROBOTS, donde hay que escribir con rapidez, con eficacia auditiva y sin interrupciones. Sin embargo, es común que surjan las interrupciones, los "preguntones" y el "desorden" que el profesor tiende a atacar por medio de las amenazas, regaños, gritos e insultos. Se apreció así, a profesores que en general son fríos y distantes con sus alumnos, donde incluso la palabra usada la construyen desde el estar sentados en su escritorio y sólo su voz exige ser escuchada. Sin embargo, en ocasiones intentaban tomar el control del grupo, pero vía las amenazas, principalmente basadas en las calificaciones.

Hubo ocasiones en que a los alumnos se les ordenó leer algunos párrafos de su libro, ya sea en lo individual o formados en equipos. Pero siguió viéndose a un docente sentado en su mesa de trabajo: se pudo observar que un profesor se dedicó a realizar unas actividades que estaban relacionadas con un curso que tomaba en un Centro de Maestros, pues era evidente la cantidad de libros especiales que posaban sobre el escritorio y su especial dedicación a esa tarea. Es posible que tal actitud laboral explique a su vez que los alumnos aprovecharan para jugar, distraerse, crear desorden, tocarse partes íntimas de su cuerpo y utilizar palabras obscenas en sus diálogos; todo con la complacencia del maestro. Resalta el que tres

alumnos hayan intentado acercarse al profesor, pero éste los rechazó pretextando que debían esperar a que todos sus compañeros terminaran su trabajo del libro de texto.

3.- Una alumna, a mandato del profesor, dictó un problema. En el dictado ella se equivocó en la pronunciación de una palabra y dos compañeros le gritan "mensa". El mismo profesor fue objeto de burla y agresión verbal cuando a una pregunta que formula al grupo, algunos alumnos contestan en tono muy bajo pero audible diciendo: "porque está muy barrigón" o "porque no hace ejercicio". El profesor había preguntado en relación al tema de la atracción de la tierra sobre los cuerpos: "¿Por qué creen que yo no puedo llegar de un solo salto de donde estoy ahora hasta donde se encuentra Toño?" (Eran aproximadamente cinco metros de distancia). Hay la seguridad de que el maestro oyó a esos chicos. Ello explica que arremetiera contra el grupo diciéndole que él no estaba para enseñarle cómo se "despejan" fórmulas en matemáticas, pues eso que lo vieran con el profesor de dicha asignatura. Que sólo les iba a dar un recetario de las fórmulas a ocupar para trabajar el concepto de velocidad.

Este profesor llegó tarde a su sesión de clase. Su tardanza creó un ambiente de inquietud, desorden, relajamiento y deseos de retirarse del grupo. Las palabras obscenas fueron frecuentes en los alumnos aprovechando tal situación. Así, la llegada del profesor causó molestia y un enfrentamiento verbal ente él y el grupo.

4.- Un fenómeno que fue singular y común en todas las sesiones de clase es la función del timbre que anuncia la terminación de los tiempos de trabajo de aula. Las manifestaciones de los alumnos evidencian un paisaje actitudinal que va desde alegrías, gritos, correrías entre pasillos, butacas y el escritorio mismos del salón de clases. Pero también este ambiente posibilita observar con más nitidez a los alumnos que están presentando marcadamente una sintomatología con características de depresión, aspecto que para efectos de esta investigación fue altamente enriquecedor.

Así, se pudo notar que respecto a la figura del profesor, en la mayoría de los casos tiende a llegar tarde a su clase y para ganar tiempos perdidos hace el pase de asistencia mencionando sólo el número de lista de cada alumno, incluso en ocasiones pide a un alumno que haga esa actividad. Tal actitud profesional conlleva que se genere una tensión grupal que se distensa vía gritos, manoseos, lenguaje soez y hasta disturbios entre los alumnos; situación que le dificulta luego al profesor el iniciar 'adecuadamente' su clase. Se desprende de esto una forma de vivenciar la práctica educativa escolarizada tanto por alumnos y maestros que de entrada está marcando pocas condiciones favorables de formación integral subyacente al currículo oficial.

Es evidente también que el profesor no apoya su quehacer educativo en una planeación didáctica, lo que hace que adolezca de sistematicidad, de una definición metodológica que contemple recursos, medios, tiempos, formas de evaluación, etc. Aunado a esto se observó la ausencia de la aplicación de los enfoques propuestos en los programas de estudio. Se desprende de ello que el profesor realice su práctica pedagógica desde un esquema caracterizado por el uso privilegiado del libro de texto, explicación del tema con un lenguaje que llega a ser muy elevado para los alumnos y que también usa para normalmente hacer dictados, mismos que son mal entendidos y mal escritos por ellos. Se tiene aquí una posición relativamente activa por parte del maestro, y el alumno está en marcada pasividad, pues la pizarra, el gis y el borrador tienden a ser los recursos fundamentales en el ejercicio docente.

Por lo que toca a la práctica de los alumnos, su actitud llega a ser pasiva, pues se les impide que sean ellos los que intenten y logren construir sus propios problemas de aprendizaje; éste sólo parte de los contenidos del libro de texto que, como tal, en gran medida está fuera de contexto. De esta forma, sus vivencias pedagógicas con el currículo llegan a ser aparceladas, descontextualizadas y desvinculadas con los contenidos de las diversas materias que integran el plan de estudios.

Ese sentir, pensar, vivir y actuar del alumnado al interior áulico se percibió carente de emoción, de imaginación y de deseo por involucrarse en la realización de actividades

que les haga crecer como sujetos en formación humana e intelectual, dada la interacción social vivida con sus compañeros de grupo y con su maestro, fundamentada en la riqueza que subyace en todo encuentro humano y en las bondades curriculares del programa de cada asignatura. Por el contrario, fue evidente la alegría de los jóvenes cuando se escuchaba el sonido del timbre que anunciaba la terminación de la clase.

#### 5.1.1.2.- DE LA APLICACIÓN INSTRUMENTAL.

Al interior del aula se utilizaron los instrumentos I-1 para realizar las observaciones del lenguaje usado por el profesor en relación a las actitudes y emociones de los alumnos, y grado en que se manifestó en gestos o corporalmente ese lenguaje no gratificante y amenazador para determinar los niveles de presencia en términos porcentuales de la tensión, la angustia y la frustración; y el instrumento I-2 para observar en los alumnos los signos de la depresión derivados del lenguaje usado por el profesor en cuanto a los afectos, la psicomotilidad y los instintos.

Insistimos en aclarar que cada categoría se observó con la escala de medición del 1 al 5, y que cada en intervalo de 15' se registraban los rasgos de la depresión observados asignando precisamente un valor de acuerdo a dicha escala. Cada categoría tiene su respectivo total en valores puntuales como resultado de la sumatoria de lo asignado en cada intervalo durante las tres sesiones de clase utilizadas para tal fin. Así, en este material se aprecia que en el instrumento I-1 la Dimensión de la Tensión tiene un valor porcentual de 65 % y que las categorías de Intranquilidad, Fatiga y Agotamiento son las de más alto valor con el 70 %. Esta lectura puede ser interpretada como una muestra que dentro del proceso pedagógico vivencia situaciones amenazadoras y poco gratificantes en virtud del lenguaje escolarizado que permea al acto educativo, principalmente el utilizado por el docente para realizar su tarea laboral.

La tensión presente a nivel de muestra está generando estados de angustia. El valor de 63.33 % para ésta así lo evidencia. En virtud del tipo de lenguaje con el que se

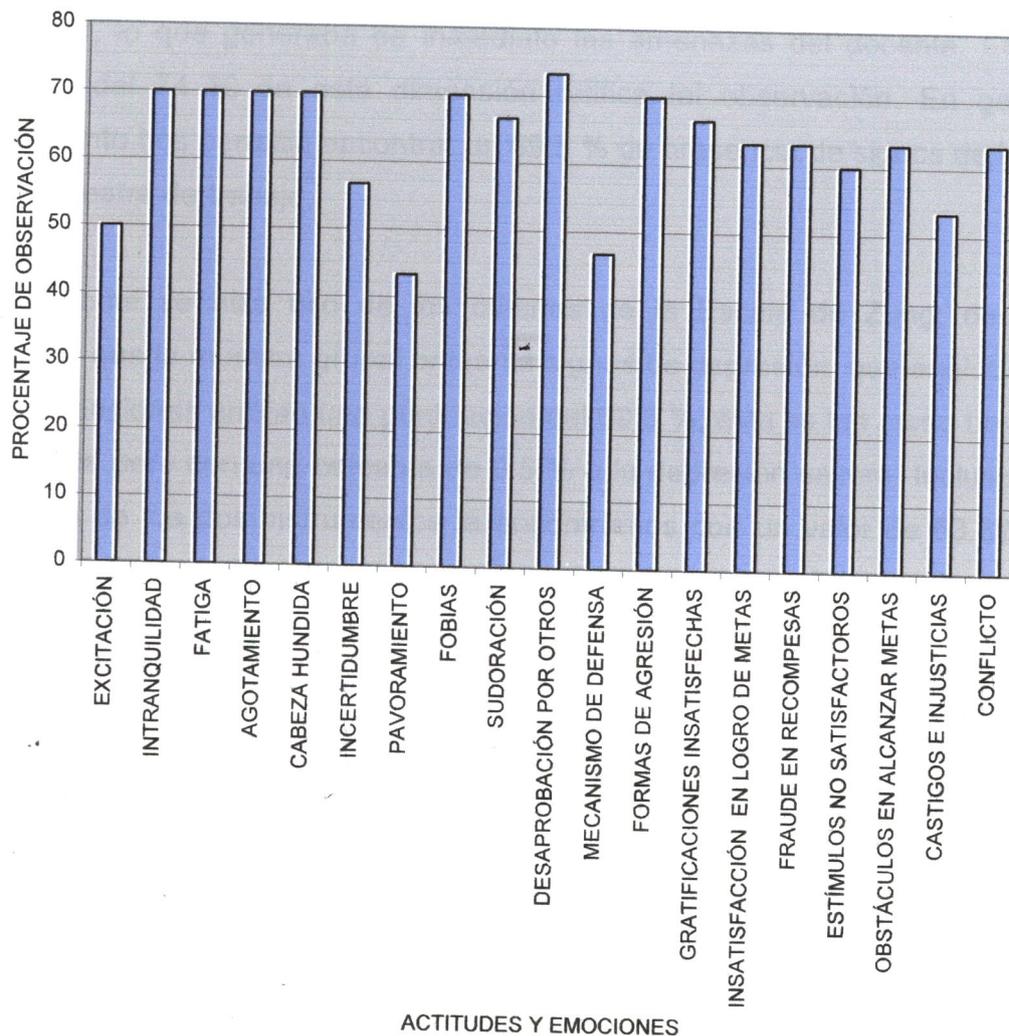
dirige el docente a los alumnos, hace que éstos elaboren fobias, sudoraciones que se manifiesta en casos que evitan levantar la cabeza y que no se atreven a aportar nada en clase por ser objeto de desaprobaciones principalmente por el docente, aun cuando hay alumnos que lo imitan. El hecho de que los porcentajes para estas categorías toquen el valor puntual del 70 % justifican estas aseveraciones.

Los resultados obtenidos permiten decir que la presencia de la frustración en los grupos observados es producto en gran medida de los procesos comunicacionales y de expresión que se producen en la escolarización, así como de las tensiones y angustias que se hacen presentes. El 61.1 % en tal categoría lo indica. En ella, las Formas de Agresión, las Gratificaciones no Estimulantes, Fraude en las Recompensas o la Ausencia de estímulos Satisfactorios dibujan un cuadro de frustración grupal al estar representadas con un aproximado 65 %.

En este análisis se aprecia que el grado de manifestación expresiva desde los gestos y corporal debido al uso y presencia de un lenguaje escolar con características de amenazador, poco gratificante y que impulsa castigos e injusticias alcanza una puntuación del 61.14 %. Entonces, de acuerdo a los criterios de Zung que propone en su Escala para la Medición de la Depresión, se puede afirmar que este instrumento arroja una Depresión Moderada o Marcada propia de la muestra trabajada.

La gráfica I-1 muestra que de las 19 categorías que indican actitudes y emociones de los alumnos y maestros derivados del uso del lenguaje escolarizado y de las formas comunicacionales al interior del salón de clases, la observación arrojó 14 de ellas que superan el valor del 60 %. Esto permite dos lecturas rápidas: la primera es que hay una presencia de actitudes y emociones con marcadas características depresivas; y la segunda es que la mayoría de ellas están presentes en la fenomenología del grupo.

GRÁFICA: I-1  
 FECHA: 08-01/20-02/2003.  
 GRUPOS: 1o. A, 2o. B, 3o. C.  
 EL LENGUAJE ESCOLARIZADO Y SU RELACIÓN CON ACTITUDES Y EMOCIONES  
 DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS.



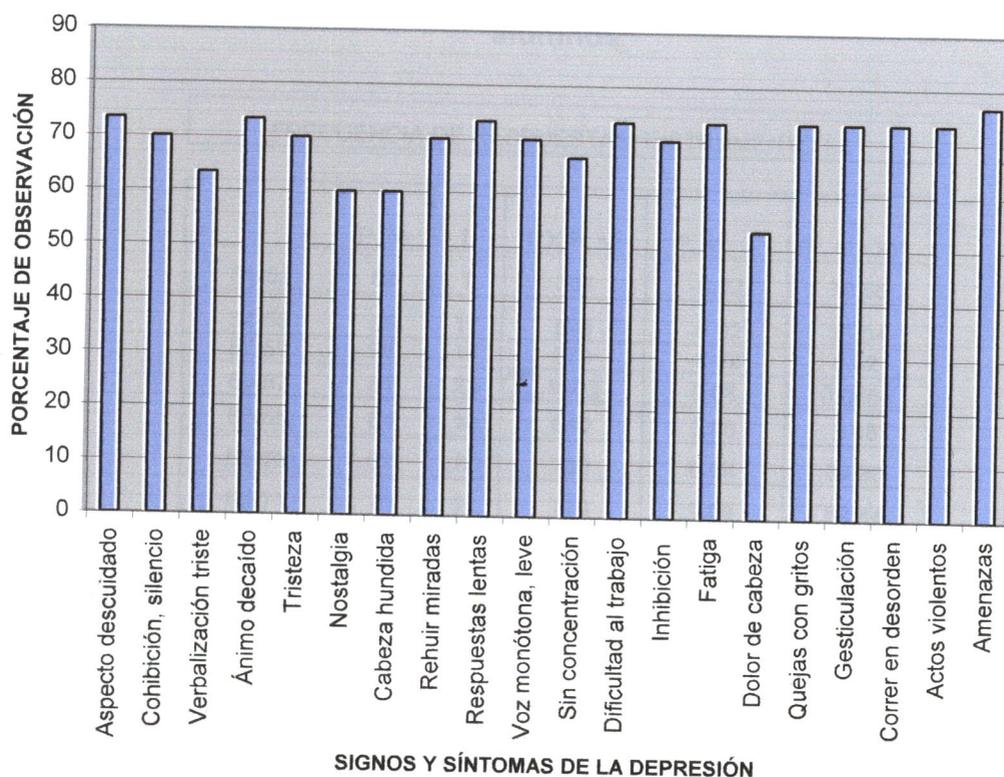
En cuanto al instrumento I-2 con el que se observaron los signos de depresión como producto del las formas comunicacionales usadas por lo profesores desde el lenguaje escolar, se obtuvo que la parte de los afectos tiene un valor porcentual del 68.33 %. Como esta dimensión tiene que ver con aspectos de autoestima de los alumnos, fue notorio que la muestra presentara aspecto descuidado, ánimos decaídos e incluso signos de tristeza. Esto se confirma al que la psicomotilidad arroja

una puntuación del 67.77 % haciéndose evidente en la muestra por los signos de miradas rehuídas, respuestas lentas y voz monótona ante algunos cuestionamientos del profesor, poca disposición y dificultad para la realización de tareas o involucrarse en el trabajo escolar y hasta presencia de fatiga. Todo ello tenía incidencia en la parte instintual, puesto que los gritos, actos violentos y de desorden fueron muy comunes, lo que generaba de inmediato las amenazas del docente. El porcentaje elevado del 74 % de esta dimensión ratifica tal observación. En general, este instrumento nos permitió encontrar un 69.5 % de presencia de signos de la depresión en la muestra de trabajo.

Nuevamente se hizo uso de los criterios de la Escala de Zung; desde ella se encontró que la muestra grupal presentará signos de depresión que englobados en las tres dimensiones arrojan una puntuación del 69.5 %; ésta se lee como una depresión moderada pero con una cercanía de 0.5 % a la depresión severa. Incluso al obtener la media de los dos instrumentos la encontramos con un valor de 63.32 %, lo que indica esa ligera inclinación de la muestra hacia una depresión severa.

Respecto a la gráfica I-2, muestra que de las categorías de observación grupal sobre los signos y síntomas relacionadas con formas y usos del lenguaje escolarizado, 17 de las 20 de ellas están por encima del valor del 60 %. Incluso 10 categorías superan a su vez el 70 %. Este análisis posibilita decir que los grupos observados viven una media de signos y sintomatología con fuertes características de la depresión.

GRÁFICA: I-2.  
 FECHA: 08-01/20-02/2003.  
 GRUPOS: 1o. A, 2o. B, 3o. C.  
 SIGNOS DEPRESIVOS DERIVADOS DEL LENGUAJE ESCOLARIZADO



Este apartado y su análisis permiten aclarar que el ALUMNO-CASO siempre se estuvo distinguiéndose en toda su fenomenología depresiva. Ciertamente que las observaciones realizadas permiten afirmar que en la muestra se evidenciaron varios alumnos que fueron base en las frecuencias de observación y en la asignación de los valores de medición. Sin embargo, el alumno designado previamente con su numeral 75 es elemento base y representativo del proceso observacional por los signos que presentó.

### 5.1.1.3.- ENTREVISTA A LOS ALUMNOS.

#### 1.- DATOS ESTADÍSTICOS DE LOS INSTRUMENTOS

##### 1.- "El lenguaje escolarizado y su relación con actitudes y emociones de los alumnos"

FRECUENCIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-5

i	P. M.	f.	f. X P. M.	P. M.- X	(P. M.- X) <sup>2</sup>
51-53	52	7	364	-8.92	79.56
54-56	55	11	583	-5.92	35.04
57-59	58	15	870	-2.92	8.52
60-62	61	23	1403	0.08	0.0064
63-65	64	10	640	3.08	9.48
66-68	67	12	780	6.08	36.96
69-71	70	11	770	9.08	82.44
72-74	73	1	73	12.08	145.92
TOTALES		90	5 483		397.93

#### INSTRUMENTO I-5

1.- Cálculo de la Media.

$$X = (\text{Suma de } f) (P.M.) / n$$

$$X = 60.92$$

2.- Cálculo de la Desviación Estándar.

$$S = \text{Raíz cuadrada de: Suma de } (P.M. - X)^2 / n - 1$$

$$(397.93 / 89) = 2.1145$$

3.- Cálculo del Modo.

Valor indicado en la frecuencia más alta: 61

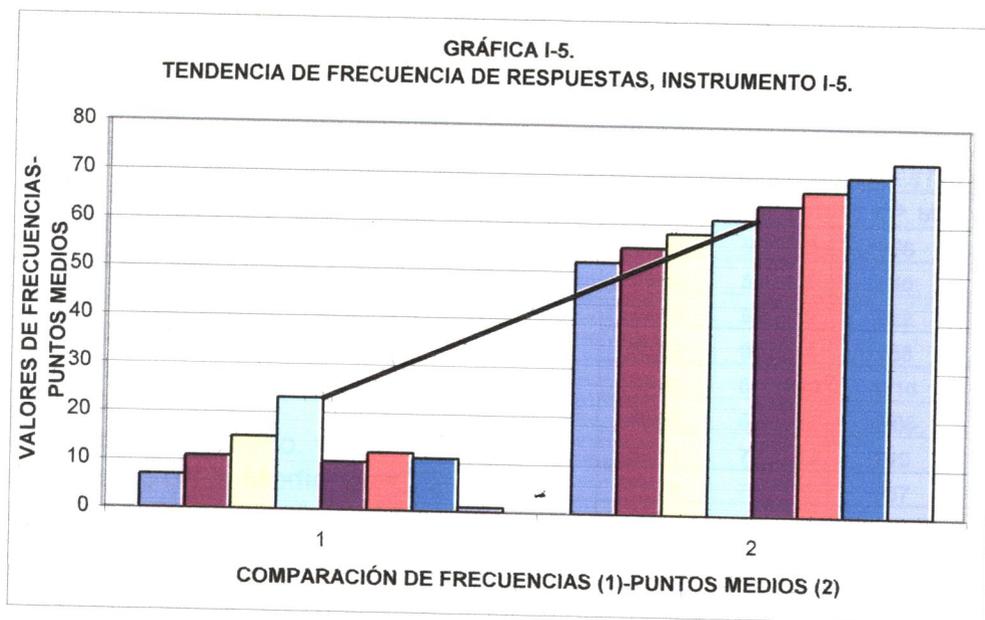
4.- Cálculo de la Mediana.

Orden de magnitud ubicada en el centro de las frecuencias: 61

5.- Cálculo del Rango.

$$\text{Valor Máx.} - \text{Valor Mín.} = 73 - 52 = 21$$

Un dato importante detectado en la gráfica I-5 es que de la muestra entrevistada indica que 23 (25 %) de los 90 alumnos tienen una marcada tendencia a ubicarse en valores altos de la escala (76.25 %) del valor real mayor de la escala.



Al igual que en los demás instrumentos aquí usados como escalas de Likert y Diferencial Semántico, en éste existen dos rangos, el real con una escala de 16 a 80 puntos y el resultante con valores que varían de 52 a 73. Esto evidencia que los alumnos manifiestan sentir una inclinación hacia valores elevados de la manera en que el lenguaje escolarizado genera actitudes y emociones que potencia la generación de una depresión grupal. Por ser la Media igual a 60.92 y la Mediana igual a 6i, indican valores prácticamente iguales, lo que confirma la tendencia de la muestra a valores altos en la escala de medición, y en consecuencia un sentir más inclinado de la muestra hacia los signos que caracterizan la depresión.

Se observa que la dispersión de las puntuaciones es baja, puesto que la desviación estándar es de 2.11 y el rango es 21, y que tal dispersión se manifiesta en el área más elevada de la escala de medición. Esto hace ver que los alumnos no se dispersan mucho de los valores centrales. En general, se desprende de esta análisis que el 85.5 % de la población obtuvo puntuaciones superiores a 56, valor que representa el 70 % grupal de la presencia de signos de depresión a causa del uso que del lenguaje escolarizado hace el profesor en el proceso pedagógico.

2.- "la depresión y grado en que se manifiesta en los alumnos por usos del lenguaje escolarizado"

INSTRUMENTO I-7

1.- Cálculo de la Media.

$$X = 5853 / 90$$

$$X = 65.03$$

2.- Cálculo de la Desviación

Estándar.

$$S = 8.36$$

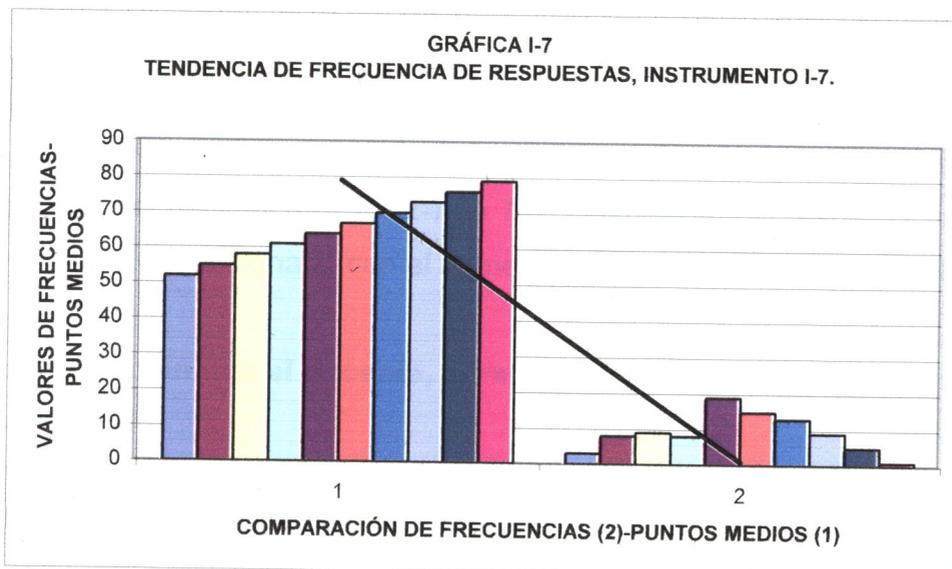
3.- Cálculo del Modo. = 64

4.- Cálculo de la Mediana. = 72

5.- Cálculo del Rango: 79-52 = 27

FRECUENCIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-7

i	P. M.	f.	f. X P. M.	P. M.- X	(P. M. - X) <sup>2</sup>
51-53	52	3	156	-13.03	169.78
54-56	55	8	440	-10.03	100.60
57-59	58	9	522	-7.03	49.42
60-62	61	8	488	-4.03	16.24
63-65	64	19	1216	-1.03	1.06
66-68	67	15	1005	1.97	3.88
69-71	70	13	910	4.97	24.70
72-74	73	9	657	7.97	63.52
75-77	76	5	380	10.97	120.34
78-80	79	1	79	13.97	195.16
TOTALES		90	5853		744.70



Para este instrumento el rango real de la escala va de 15 a 75 puntos; sin embargo el rango resultante es con intervalo de 52 a 79 puntuaciones cuyo es valor es 27 puntos. La gráfica I-7 permite considerar que la tendencia de la muestra es hacia ubicarse en valores elevados de depresión debido a la forma de usar el lenguaje escolarizado por parte del profesor. Así, 47 alumnos (52 %) de la muestra tienen la

inclinación hacia a ubicarse en los puntos medios más elevados (64, 67 y 70) en que su media porcentual esta representada por el valor de 89.33 %.

Es de apreciarse que la media tiene un valor de 65.03 y la mediana de 64 puntos, lo que indica una marcada coincidencia. Su diferencia de 1.03 puntos nos demuestra una clara inclinación de los alumnos hacia altos valores en la escala de mediación, lo que conlleva a aceptar que la muestra manifiesta un sentir cercano a manifestar signos de depresión derivados de los usos del lenguaje escolarizado propios del maestro.

Cierta semejanza con lo anterior sucede al analizar la dispersión de las puntuaciones; esta dispersión se mueve en menos de tres puntos desde la media, ello indica que por ser la desviación estándar relativamente baja (2.89), la dispersión se hace sentir en la zona más elevada en la escala de medición dentro del rango resultante (intervalo de 52-79 puntos).

Este análisis permitió determinar con más precisión que los rangos en que se localizó al ALUMNO-CASO son en las frecuencias 66-68, 69-71 y 72-74 para el instrumento I-5; y las frecuencias 69-71, 72-74 y 75-77 para el I-7. Al respecto, ya se indicó que el alumno PEPE designado con el numeral 75 es el CASO abordado en esta tesis.

### 3.- "Grado en que el docente, mirado por el alumno, presenta signos de depresión"

#### INSTRUMENTO I-9

Media:  $X = 39.76$

Desv. Estándar.  $S = 1.19$

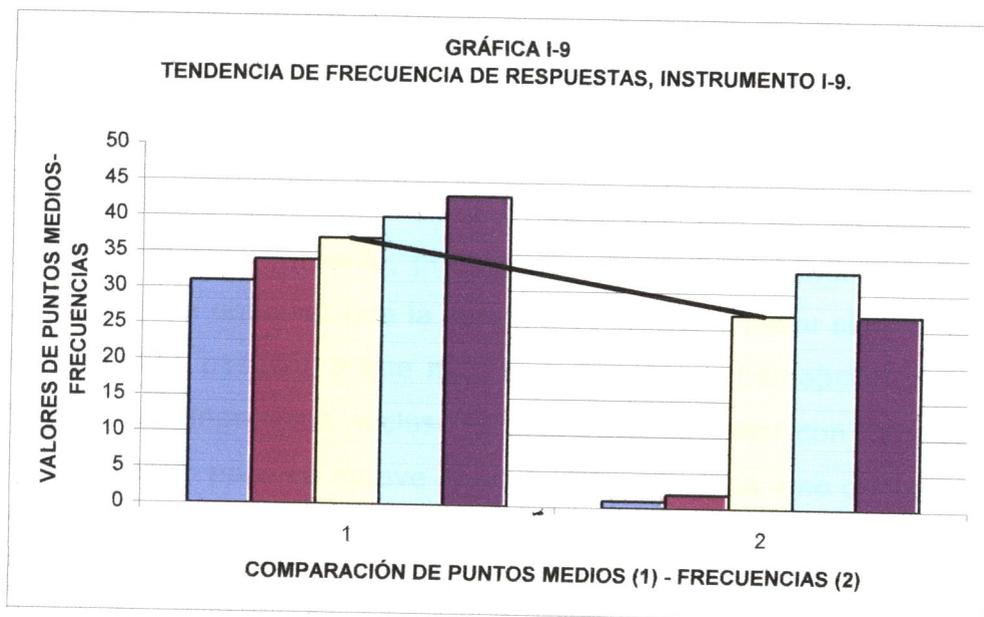
Modo = 40

Mediana = 40

Rango = 12

FRECUENCIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-9

i	P. M.	f.	f. X P. M.	P. M. - X	(P. M. - X) <sup>2</sup>
30-32	31	1	31	-8.76	76.73
33-35	34	2	68	-5.76	33.17
36-38	37	27	999	-2.76	7.61
39-41	40	33	1320	0.24	0.05
42-44	43	27	1161	3.24	10.49
TOTALES		90	3579		128.08



Ciertamente que el interés de esta investigación se focaliza a los alumnos para extraer de ellos el Estudio de Caso que nos ocupa. Sin embargo, es sabido que en toda relación humana están presentes los procesos transferenciales. Éstos de alguna forma son contaminadores de los estados emocionales y sentimentales que los sujetos elaboran en interacción con otros. Por ello, es importante para este trabajo investigativo obtener la "mirada" que los alumnos tienen respecto de sus maestros en cuanto la presencia en ellos de signos propios de la depresión en virtud de los usos del lenguaje escolarizado usado tanto por alumnos como por los docentes al interior del aula. El maestro en el aula, ante sus alumnos, actúa, gesticula, se expresa, aporta emociones, sentimientos y valores que no son desapercibidos; pues todo ello contamina el Yo del alumno y lo hace viajar a escenarios de pasado que lo fortalecen o desequilibran.

Precisamente los datos obtenidos vía este instrumento (I-9) permiten un análisis que nos lleva a determinar esta potencial contaminación entre los sujetos dada su interacción humana en el proceso pedagógico. Se observa que el rango real se ubica en un intervalo de 20 a 100 puntos. Pero para el análisis de este instrumento es

prudente decir que la puntuación más baja para cada ítem (valor de uno, en este caso) corresponde a la evaluación que asignan los alumnos al diferencial semántico negativo. De esta suerte, la media (39.76) y la mediana (40) se ubican prácticamente en la misma posición para indicarnos que la muestra se inclina por valores abajo del 50% del puntaje total en la escala de medición; consecuentemente los alumnos perciben una personalidad de sus maestros con rasgos característicos de la depresión. Y efectivamente, pues el rango resultante (intervalo 31-43) igual a 12 puntos permite observar que la muestra se resiste a pasar significativamente al 50% del semántico positivo, y que más bien avanza su percepción sobre sus maestros hacia rasgos depresivos. Incluso la desviación estándar con valor de 1.19 evidencia que la muestra poco se mueve de su media aritmética, uno de los puntos más bajos donde se manifiesta más la dispersión.

Es de observarse en la gráfica I-9 que el 36.66 % de la muestra tiene una tendencia hacia el intervalo 39-41 donde el punto medio representa precisamente el 60 % de ausencia en las características que evitarían a los alumnos ver a sus profesores con rasgos propios de la depresión.

#### 5.1.1.4.- ENTREVISTA A LOS DOCENTES.

##### 1.- "El lenguaje escolarizado y su relación con actitudes y emociones del maestro"

#### INSTRUMENTO I-6

Media:  $X = 71.5$

Desv. Estándar.  $S = 4.06$

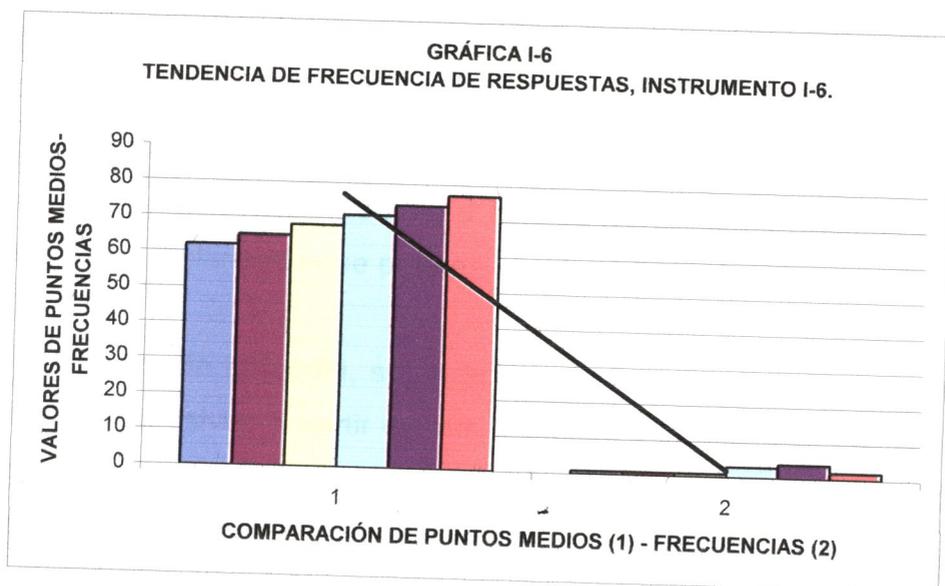
Modo = 74

Mediana = 71.5

Rango = 15

FRECUENCIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-6

i	P. M.	f.	f. X P. M.	P. M. - X	(P. M. - X) <sup>2</sup>
61-63	62	1	62	-9.5	90.25
64-66	65	1	65	-6.5	42.25
67-69	68	1	68	-3.5	12.25
70-72	71	3	213	-0.5	0.25
73-75	74	4	296	2.5	6.25
76-78	77	2	154	5.5	30.25
TOTALES		12	858		181.5



Este instrumento (I-6) contempla los mismos ítems e igual número que el relativo a los alumnos (I-5); es obvio que sólo cambia el sujeto entrevistado; en este caso es el maestro. Para efectos de esta investigación, el haber atendido la figura del docente en cuanto a detectar en él alguna personalidad depresiva, nos sirve para corroborar o no el proceso transferencial en el acto pedagógico. Esto no significa que en dicho acto necesariamente una personalidad depresiva genere otros sujetos con depresión; pero sí de alguna manera hay relación en la hipótesis de que el lenguaje escolarizado pudiera generar signos de depresión en los sujetos que participan en el hecho educativo, sólo por su constante interrelación al interior del aula de clases. Aquí radica la intención de atender al profesor.

El análisis de los datos contemplados en la tabla propia de este instrumento y su correspondiente gráfica I-6, evidencia valores significativamente altos en la escala de medición. En un primer momento se aprecia en la gráfica una muestra que tiende a inclinarse en un 33.33 % hacia valores altos de la escala que se ubican en el intervalo 73-75 y donde el punto medio es representativo de un valor del 92.5 %. Estas puntuaciones elevadas perfilan a una muestra docente que presenta marcados rasgos de depresión observados desde las actitudes y emociones que los maestros

dicen percibir en ellos; pues la media y la mediana coinciden en un valor de 71.5 que las ubica en la parte más alta de la escala de medición. Como el rango real se mueve en el intervalo de 16-80 puntos y el rango resultante se desliza en el intervalo 62-77, éste adquiere un valor de 15 puntuaciones que hace que la muestra tienda a ubicarse en valores elevados de la escala de medición para decirnos que sus actitudes y emociones tienden a caracterizarse como depresivas por influencia del lenguaje escolarizado que permea el acto pedagógico.

Por el valor de la media, se aprecia la inclinación de los docentes a percibirse con rasgos depresivos a partir de sus actitudes y emociones. Las puntuaciones sólo se dispersan en cuatro puntos de esa media, pues la desviación estándar igual a 4.06 se hace sentir en la zona más elevada de la escala de medición.

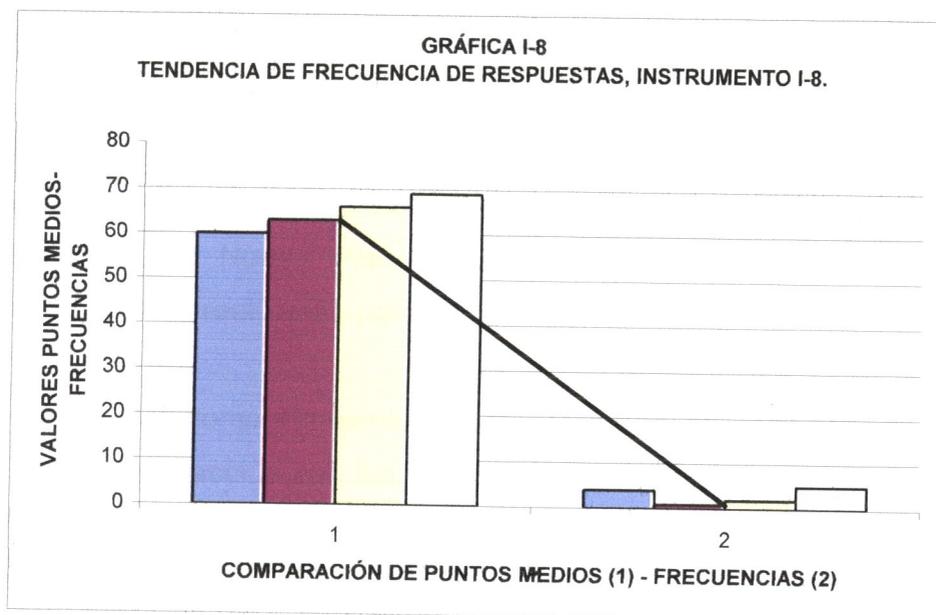
## 2.- "La depresión y grado en que se manifiesta en el maestro por usos del lenguaje escolarizado"

### INSTRUMENTO I-8

Media:  $X = 65$   
 Desv. Estándar:  $S = 2.04$   
 Modo = 69  
 Mediana = 66  
 Rango = 9

FRECUENCIA DE RESPUESTAS, INSTRUMENTO I-8

i	P. M.	f.	f. X P. M.	P. M. - X	(P. M. - X) <sup>2</sup>
59-61	60	4	240	-5	25
62-64	63	1	63	-2	4
65-67	66	2	132	1	1
68-70	69	5	345	4	16
TOTALES		12	780		46



La media y la mediana sólo se diferencian en un punto en un rango real de 15 a 75 puntos. Luego entonces, según la gráfica I-8, la muestra tiende una tendencia hacia puntuaciones por encima del 86 % de signos depresivos, a ubicarse además en niveles altos de la escala donde sólo se dispersa ligeramente en dos puntos debido al valor de 2.04 de la Desviación Estándar. Al mismo tiempo, el valor del Modo ratifica que la muestra en su mayor frecuencia se ubica en valores altos, lo que arroja una lectura de marcados signos de depresión en ella.

### 5.1.2.- DEL TRABAJO AL INTERIOR ESCOLAR

El irrumpir en este tipo de escenarios del edificio escolar posibilita observar más al 'natural' las actitudes de alumnos, docentes y directivos, en virtud de que sus comportamientos no están 'regidos' por un encuadre y 'sistematicidad' pedagógicos. Desde aquí fue factible obtener una información que arroje luz respecto a procesos transferenciales de tipo curricular, en cuanto que son escaparates para evidenciar el poder que ejerce un proceso educativo escolarizado áulico más prescrito y sistematizado; es decir, qué tanto forma al alumno para que éste arroje en su cotidianeidad vivencial lo realizado en esa práctica educativa escolarizada del aula.

Tal como se apunta en esta parte de acopio de información, se interactuó en diversos escenarios escolares tanto con alumnos como con docentes frente a grupo y directivos. Ahora se trata de realizar su análisis e interpretación a efecto de dibujar algunas concepciones, vivencias y formas y maneras de 'convivencia pedagógica' entre estas figuras del quehacer educativo a partir de los postulados de la Carrera Magisterial, el Nuevo Plan de Estudios en relación con las diversas prácticas educacionales realizadas por ellos.

Respecto al comportamiento de los alumnos en términos de actitudes, uso de lenguaje, interacción con los demás actores pedagógicos, las observaciones arrojan elementos que de entrada son muy interesantes y significativos desde el escaparate de los supuestos hipotéticos previamente planteados. Así, resalta el que los jóvenes utilicen un lenguaje poco 'florido' para realizar sus procesos comunicacionales entre ellos. Evidentemente que este tipo de lenguaje no guarda concatenación con los contenidos del programa de español, ni con las acciones formadoras que deben impulsarse al interior escolar y áulico en cada una de las demás asignaturas. Tal situación permite comprender que los alumnos vivencian el currículo de una manera distorsionada en relación a sus propósitos, enfoques y prioridades. El plan de estudios no es entonces, un instrumento posibilitador para que los jóvenes hagan uso de un lenguaje fluido, sistemático y formal basado en aceptables reglas de comunicación a efecto de que les permita crecer en ambientes de respeto, tolerancia y aceptación de sí mismos y a los demás.

Por otro lado, y desde lo teórico, es posible afirmar que los procesos educacionales que se construyen al interior del aula son determinantes para dibujar comportamientos actitudinales en los alumnos que les facilite una adecuada y natural interacción humana en sus propios contextos. Pero lo observado hasta ahora, sólo indica la ausencia de prácticas y costumbres escolarizadas que no ayudan en mucho a que los alumnos sean capaces de vincularse con sus maestros y directivos escolares. Claro que estas figuras también no coadyuvan a ello. Estas prácticas están generando a su vez concepciones sobre la escuela, sobre su servicio educativo, sobre el valor que tiene la escolarización, sobre los saberes que se

'enseñan' a los alumnos, para que éstos reflejen de alguna manera en su vida cotidiana y escolarizada ese paisaje de vivencias. El divorcio interactivo humano entre los jóvenes y las demás figuras escolares se presenta tangible.

De esta manera, los educandos al ser sujetos cognoscentes escolarizados, permeados en su práctica educativa con la instrumentación del currículo desde la lógica profesional del docente y desde el 'deber ser' de la carrera magisterial, construyen esos encuentros y desencuentros que inciden en su percibir, sentir, pensar y actuar para con ello reconstruir sentidos, significantes y significados de todos estos elementos teóricos e instrumentales que intervienen en el proceso educacional. Así, los alumnos tienen una comprensión propia de su quehacer pedagógico y del de los profesores y directivos. Con ella se vinculan a su manera con estas figuras, vinculación que no evidencia los fines que subsume el Nuevo Plan de Estudios. De esta suerte el currículo también es replanteado (sin conocerlo ni saberlo) por parte del alumnado, sufriendo cambios, transformaciones e incluso distorsiones en sus propósitos y prioridades.

### **5.1.3.- DEL ESTUDIO DE CASO.**

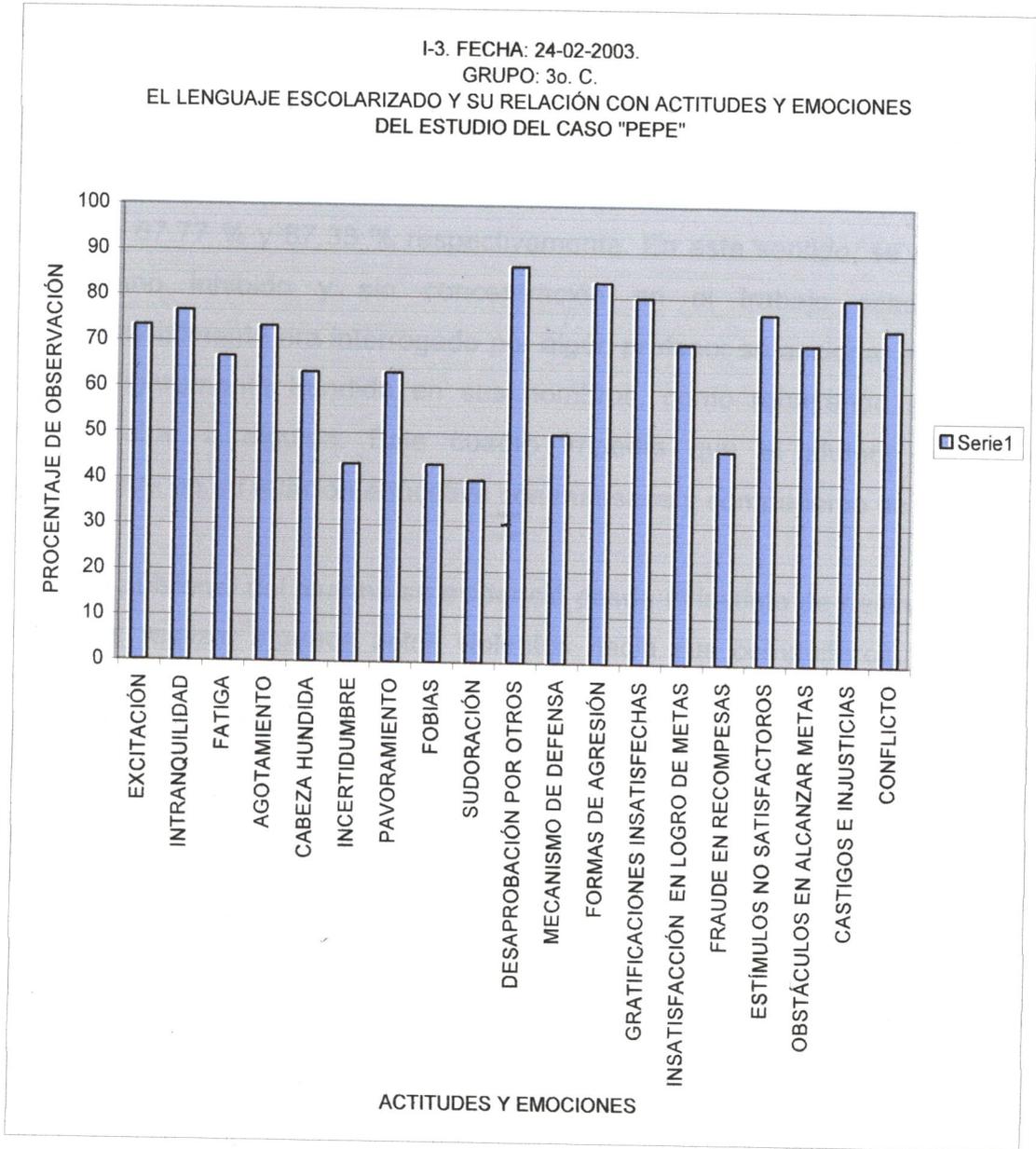
El presente análisis se fundamenta en los instrumentos I-3 y I-4 y la Escala de Medición de la Depresión de Zung. Se insiste que los criterios para el análisis e interpretación se justifican desde este último instrumento, en virtud de que es producto de una investigación respecto a los signos de la depresión que realizaron Zung y Durham en 1964:

#### **5.1.3.1.- EL LENGUAJE EN RELACIÓN A LAS ACTITUDES Y EMOCIONES.**

Al focalizar a este alumno como el caso seleccionado producto de un proceso deductivo vía la observación grupal y las entrevistas con la muestra, se encontró que es muy representativo de dicha muestra a la que pertenece. En el lapso de las sesiones de clase en que se observó, tuvo un valor del 72.5 % en la dimensión de TENSIÓN. Sus estados de agotamiento, fatiga e intranquilidad fueron marcados y

evidentes. En cuanto a la dimensión de la ANGUSTIA, tal vez por lo que esta representa y por sus características poco objetivas, pudo darse la dificultad en su observación, pues su valor del 56.66 es relativamente bajo en relación a las dimensiones que la acompañan en este instrumento. Sin embargo, categorías de observación inherentes a ella, como la actitud de estar con la cabeza baja o hundida, la presencia de emociones de pavor y las actitudes de desaprobación de sus compañeros hacia él tienen porcentajes significativos que arrojan entre las tres una media del 71.10 %.

Respecto a la dimensión de la FRUSTRACIÓN, las categorías que observan actitudes hacen que esta dimensión alcance un porcentaje también elevado del 70%. El caso aquí tratado fue objeto de algunas formas de agresión por parte de sus maestros y sus mismos compañeros; el profesor usó la palabra para hacer ausentes estímulos satisfactorios o gratificaciones, o aplicar castigos y amenazas y con ello obstaculizar emocional y actitudinalmente alcance de metas. Consecuentemente, se pudo observar que este caso experimentó vivencias de conflicto que le impedían interactuar de manera socialmente normal con el resto del grupo. Finalmente se obtuvo un valor del 66.31 %, lo que evidencia que el lenguaje escolarizado como instrumento comunicacional en el proceso pedagógico tiene marcada influencia en la generación de actitudes y emociones de los alumnos que de alguna manera caen dentro de un cuadro de depresión que, según Zung, es de nivel marcado.



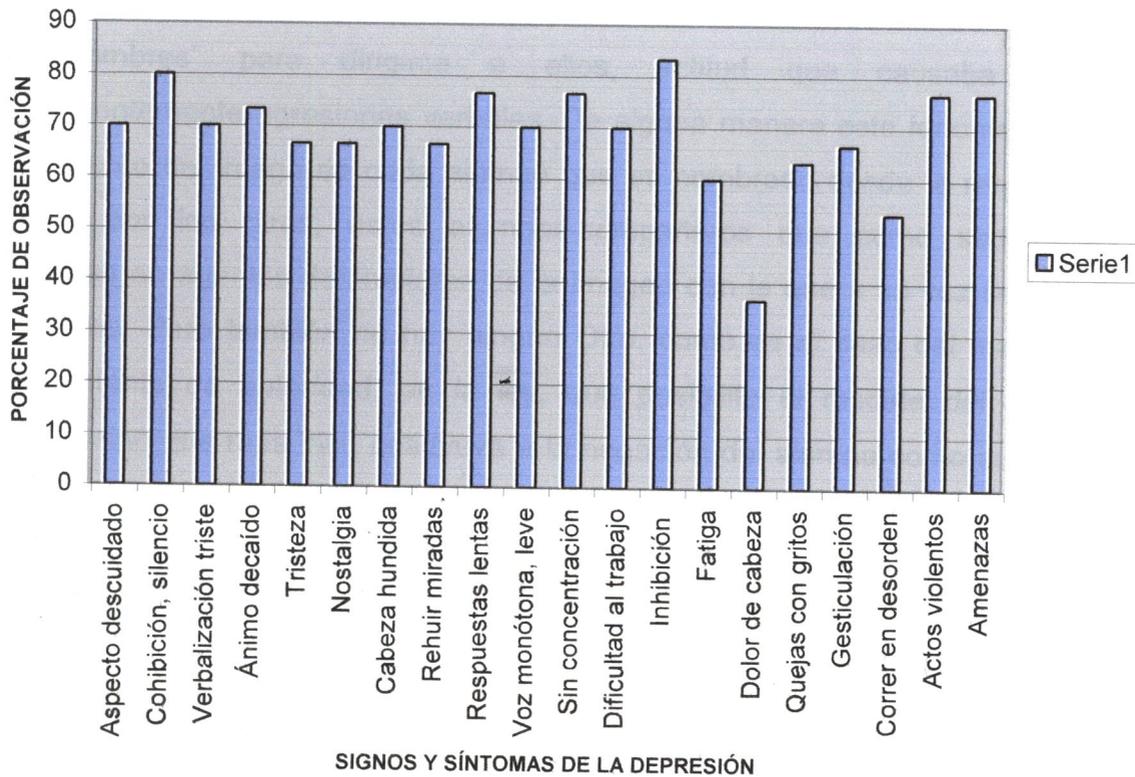
**5.1.3.2.- SIGNOS Y SÍNTOMAS DEPRESIVOS DERIVADOS DEL LENGUAJE.**

En este instrumento se observa que la dimensión de los AFECTOS está significativamente impactada por el lenguaje escolarizado. Su valor del 71.11 % así lo evidencia. El alumno se mostraba cohibido y silencioso en el interactuar con sus demás compañeros. Éstos se burlaban de él debido a su aspecto descuidado y su forma desganada y triste de expresar palabra cuando se atrevía a ello. Fue claro su

signo de nostalgia y de tristeza que se traducían en un ánimo decaído. Precisamente esta categoría arrojó uno de los valores más altos de la dimensión con un 73.33 %. Era de esperarse que si la parte afectiva, por su relación con la autoestima, se presentó con un porcentaje alto, tuviera que influir en la psicomotilidad y el instinto de destrucción. Ambas dimensiones están representadas por un valor prácticamente igual, de 67.77 % y 67.33 % respectivamente. En este sentido, se pudo observar a un alumno inhibido y sin concentración en el trabajo académico; cuando circunstancialmente era interrogado por algún profesor su accionar era lento y con la cabeza ligeramente hundida en sus hombros, como rehuyendo ser mirado o él mismo mirar a alguien. Este cuadro impedía que el alumno se incorporara activamente en su relación educativa con maestros y compañeros de grupo.

La parte pulsional del alumno se evidenció desde el instinto de destrucción, pues fue capaz de realizar algunos actos violentos hacia sus compañeros vía un lenguaje agresivo y en ocasiones incluso a golpes. Con dos profesores actuó de manera amenazante hacia sus personas o propiedades: como el decir que maltrataría los coches de ellos. En general, todos estos signos se pueden leer desde Zung como la configuración de una **depresión marcada** en virtud del valor de 68.73 % que se obtuvo para este instrumento.

I-4.  
 FECHA: 24-02-2003.  
 GRUPO: 3o. C., CASO ALUMNO "PEPE".  
 SIGNOS DEPRESIVOS DERIVADOS DEL LENGUAJE ESCOLARIZADO



### 5.1.3.3.- ESCALA DE MEDICIÓN DE LA DEPRESIÓN DE ZUNG.

En esta escala (Ver página 125) se obtuvo la sumatoria para cada categoría de medición. El total del puntaje se tradujo a un índice porcentual basado en 100. Así, se aprecia que el ALUMNO-CASO nos aportó en su entrevista un valor total de 60 puntos que representan el 75 % del valor del instrumento. Esto indica un valor alto para la Escala y hace caer al alumno en una medición que lo ubica en un índice de **depresión de tipo marcado** dado el intervalo de 60 a 69 puntos obtenidos en su entrevista.

#### 5.1.4.- INTERPRETACIÓN Y APORTACIONES GENERALES

Del trabajo investigativo con la observación participante en el proceso pedagógico, se desprende que en esta estrategia de "pasar lista de asistencia", algunos alumnos no "escuchaban" su número; otros les ayudaban pero haciendo eso de los "motes" o "sobrenombres" para dirigirse a ellos, actitud que causaba enojos y consecuentemente agresiones verbales. De alguna manera este fenómeno indica el rompimiento del imago de cada alumno que es nombrado desde la renuncia de su nombre por los otros; estos alumnos-compañeros que como semejantes se convierten en agentes destructores de la imagen con la que a su vez se reconocen entre ellos. Pero también no hay ningún Otro, como es el caso del maestro como representante de autoridad, de la Ley, que posibilite el rescate del nombre del alumno; sino que más bien coadyuva a la negación del alumno como sujeto que en su momento fue nombrado por el padre para inscribirlo en el orden simbólico y otorgarle su lugar de sujeto en el mundo.

Entre los propósitos a alcanzar en esta investigación, uno de ellos es hacer un dibujo de la interacción humana que se produce al interior áulico en virtud del uso de la palabra por parte de maestros y alumnos. Esta interacción humana se caracteriza por actitudes de falta de respeto entre alumnos, por agresiones verbales de manera abierta sin importar la presencia del docente. Éste evidenció un alejamiento hacia la figura del alumno, pues la mayoría de las clases de aula se caracterizaron por marcadas distancias corporales entre él y sus alumnos. Las desatenciones también fueron evidentes, pues hubo profesores que no cambiaron su postura de pasarse sentados en la silla de su escritorio sin considerar los requerimientos de algunos alumnos para ser atendidos. De cierta manera, estas actitudes pedagógicas del profesor posibilitaron que los alumnos asumieran posturas de desorden, griterío, agresiones físicas y verbales entre ellos, recorridos innecesarios al interior del aula. Los contactos físicos al tocarse algunas partes íntimos de sus cuerpos también fueron constantes. En actitud opuesta, otros alumnos se agasapaban en sus rincones y pupitres, con la cabeza baja, otros sólo mirando pasivamente a quienes se alborotaban por la indiferencia del maestro.

Estas acciones impedían el que se construyera una sana relación humana entre los actores pedagógicos, por el lenguaje utilizado, tanto corporal como hablado, por parte de los alumnos y de los mismos profesores. Las facilidades y desatenciones del maestro hacia los jóvenes, posibilitó que la palabra usada por los alumnos fuera con tintes de agresión para con ellos y hacia el mismo maestro. Los "gueyes", las mentadas de mamá, las alusiones y comparaciones con otros animales fueron muy comunes. Ahora, el lenguaje utilizado por el maestro para "controlar" esta ecología pedagógica se caracterizó por palabras amenazantes y poco recomendadas para el acto pedagógico: "Se cayan con un carajo; ya me tienen harto. Si siguen con su desmadre me los voy a chingar en la calificación: Haber tú, Pedro, ya deja de molestar sino te me vas del salón con una fregada". Un Acompañante de este discurso fue la mirada. Desde su lugar de privilegio, el profesor lanzaba fulminantes miradas a quienes consideraba estaban provocando más desorden. El rictus de enojo era evidente y el brillo de los ojos al mirar constataban la agresión dirigida.

Todo esto pone de manifiesto una serie de ataques de índole psíquico. Pues hay constantes rompimientos de los imagos de cada alumno, provocados entre ellos mismos y por la actitud del maestro. Estos ataques a sus imagos impiden verse como semejantes, impiden que se fortalezcan en su autoestima, pues sus semejantes no "están allí" para ayudarse. Éstos desaparecen por ser portadores de agresividad y atentar contra esa imagen que los identifica ante los "otros". Pero tampoco está ese "Otro" para fortalecerlo a su vez en el universo simbólico; ese "Otro" está ausente por la falta de ejercicio de autoridad y por la falta de presencia de una lenguaje que permita al alumno, a no sentirse perdido en su imago, que se reencuentre en ese universo simbólico que le restituya su condición de sujeto; que le restituya desde el lenguaje una condición de hombre respetado en su historia para hacerse presente como sujeto de consideración simbólica: alguien que tiene un nombre, que debe y puede ser nombrado con ese "nombre del padre" que lo marcó por siempre, y que el hecho pedagógico le está cuestionando y poniéndolo en duda como sujeto de reconocimiento.

Estos juegos de uso diverso de significantes en ese proceso de sustitución, en donde el "nombre del padre" es echado a la basura y aparecen otros significantes a manera de número, apodos, agresividad, hacen que el alumno construya una serie de sentidos y significados que le permiten tener una comprensión de su mundo al interior del nicho áulico. Con esa comprensión tiende a interactuar con los "otros" y con el "Otro". Pero esta interacción humana deviene en signos y síntomas de la depresión precisamente por el tipo de lenguaje escolarizado que permea la práctica educativa escolarizada. Así, problemas de disminución de la autoestima, de aparición del instinto de destrucción por la agresividad manifiesta, de desaprobación de unos hacia otros, de amenazas, y demás, fueron muy evidentes.

Respecto a las actitudes y emociones manifestados por los alumnos como evidencia de una probable presencia de la depresión, la dimensión de la tensión alcanzó un 65 % de manifestación gestual y corporal. Así, llegó a hacerse presente un cuadro de intranquilidad, de fatiga y agotamiento en el escenario grupal muy probablemente por la frustración derivada del lenguaje amenazante y agresivo utilizado por el maestro. Debe entenderse que si el sujeto no es recompensado en el proceso de búsqueda de metas, y sólo es objeto de injusticias, castigos y a agresiones, entonces la pulsión de saber se mata. La frustración (con un 61.1 % en lo grupal y un 70 % en el caso-alumno), así, entendida como estado del sujeto que se encuentra en la incapacidad de obtener el objeto de satisfacción que codicia tiene que ver precisamente con la falta, con la presencia o ausencia del objeto "a", se apropia del sujeto por no acceder éste al saber que como deseo representa el docente. Éste, como ese Otro, al no convertir en deseo a su alumno por negarle la posibilidad de adquirir el saber, impide al alumno se fortalezca como sujeto deseante. Y es que esta presencia del docente, impregnada de ilusión, de deseo, de corporiedad en el alumno, también es ausencia a partir del desencanto, del desamor como objeto "a". Y como tal,

*"Incluye los objetos reales como ausentes al sujeto; el deseo de completad según el modelo de lo imaginario por las exigencias sin límite de restauración de la completad del yo. Completa esto la dimensión simbólica: en el mundo humano el sujeto*

<sup>57</sup>constituye su deseo recibiendo como respuesta el deseo del Otro, el Otro paterno o materno que da y quita, que otorga presencia o da ausencia en forma alternada<sup>58</sup>

La incertidumbre y la desaprobación por los otros (los semejantes) y por el Otro (el profesor) genera un afecto displacentero relativamente intenso, una angustia de tipo voluntaria, consciente, que hace acto de presencia en el acto pedagógico por la situación de peligro real que amenaza al alumno antes las amenazas mismas o agresiones verbales del docente, Y es que la angustia grupal arrojó un 63.33 % de presencia y la correspondiente al caso-alumno es de un 56.66. El alumno al interior áulico se mira confrontado ante los otros y el Otro. Ante los primeros requiere ser confirmado en su imago especular; sentirse fortalecido en su completad como un yo. Pero al vivir en desaprobación, en negación hasta de su nombre por esos otros, su imagen se fragmenta aún más. Ahora, desde el Otro (el profesor como ley) también se mira confrontado con el deseo de éste, cuyo deseo es transmitir el saber, que el alumno se apropie del conocimiento. Al no suceder tal cosa, lo destruye como su deseo y deja de nombrarlo (el número que le asigna o el mote puesto como significante sustitutivo del nombre). Así, el alumno vive una experiencia pedagógica de confrontación con el deseo del Otro. Sin embargo, el profesor ahí está presente, dando certidumbre de su ley, matando el deseo del alumno, pues para que un sujeto pueda ser deseante, es necesario que un objeto causal de su deseo pueda faltarle. Lo contrario da origen a la angustia, entendida como

*"la tentación, no la pérdida del objeto, sino la presencia, los objetos que no faltan. Que ese objeto 'a' llegue a no faltar y nos encontraremos precipitados, como sujetos, en la situación de la inquietante extrañeza"*<sup>59</sup>

Es la espantosa certidumbre, lo que está fuera de duda, es el presentimiento como causa de la duda, es lo que nos mira. Es lo que nos deja dependiendo del Otro, sin palabra alguna, fuera de simbolización. Porque el alumno es desprendido de su palabra; sólo está en función de la palabra del Otro, del maestro.

<sup>58</sup> Chemama, Rolando. *Diccionario del psicoanálisis*. B. Aires, 2002. Amorrortu Editores. P. 189.

<sup>59</sup> Lacan, Jacques. *Seminario X*, 1962, La angustia.

El problema del maestro como el gran Otro es ejercer un rol simbólico que imposibilita al alumno acceder al saber. Desde un principio de la interacción pedagógica, el maestro es visto por el alumno como el Sujeto Supuesto Saber. El estudiante de secundaria incluyente en la muestra de esta investigación, se manifestó como el que cree que su maestro es el poseedor de la verdad; que todo lo que de su boca emana (el lenguaje como discurso) es inobjetable. Incluso, que sabe lo que sus alumnos necesitan aprender y que sabe lo que está hablando. De alguna manera le adjudican una posición de omnipotencia. Así, el docente asume la posición de negador del Padre; como creador de la verdad que presenta al alumno sin asumir su rol de heredero del saber. Sin embargo, en esta actitud, el maestro no deja de ser el otro, un semejante para el alumno, quien vive un fenómeno identificatorio, una transferencia que lo ubica en el orden imaginario enganchándose en una diada imaginaria con él.

Sin embargo, es fundamental que el maestro hubiera dado muestras de permitir que sus alumnos tuvieran el poder de hablar, de ser escuchados; con ello permitirse a su vez desaparecer como *moi* (yo) de la relación imaginaria e impedir que ésta se privilegiara en la relación pedagógica. Que el maestro pudiera haber comprendido que sus alumnos también son poseedores de verdades, que son los que realmente saben todo sobre sí mismos; es decir, que saben acerca de sus deseos. Esta identificación con el deseo de sus alumnos posibilitaría al profesor asumir una posición de intérprete que lo convertiría realmente en el amo del saber, de la verdad. Desde la interpretación del deseo del alumno el maestro se asume como objeto 'a' y lo involucra en el mundo simbólico, del lenguaje, para que sea escuchado y se constituya como parte de una cadena de significante. O sea, que hubiese roto la diada imaginaria con su alumno para haber pasado al orden simbólico precisamente como ese Otro que sabe verdaderamente: que sabe el deseo de su alumno.

Los signos observados como anunciantes de una depresión se manifestaron en porcentajes relativamente altos. Los afectos a nivel grupal alcanzaron el 68.33 % y a nivel de caso-alumno un 71.11 %. Los ánimos decaídos, la figura corporal descuidada, muestras de tristeza y nostalgia estuvieron marcados. Y es que los

afectos son procesos de descarga cuyas manifestaciones finales llegan a ser percibidas como sensaciones. Ahora, es claro que en el escenario áulico se produce una interacción humana en la que nos fortalecemos como sujetos por los usos del lenguaje. Esto nos hace ser sujetos deseantes y en consecuencia generamos afectos y sentimientos hacia los demás. Pero los resultados de esta investigación para esta muestra específica indican un proceso escolarizado permeado de amenazas, de agresiones físicas y verbales, de negación del Otro y de los otros que generaron desencantos, desencuentros, desenamoramientos. Y es que el afecto es indisoluble a lo que nos constituye como sujetos deseantes en el universo del lenguaje, en nuestra relación con los otros que por la identificación nos vemos diferentes aunque semejantes; con el Otro que me otorga el habla, la palabra para asumir el lugar del significante y con ello de la representación; y no menos con el objeto 'a', objeto causa de nuestro deseo.

Las interpretaciones y conclusiones generales hasta aquí planteadas respecto a los instrumentos de observación aplicados en el aula de clases son en gran medida ratificadas por las entrevistas aplicadas a los alumnos y maestros. Las medias obtenidas en cada instrumento de entrevista indican valores arriba del 60 %. La misma Escala de Medición de la Depresión de Zung aplicada al caso-alumno arrojó un valor del 60 %. Todo ello sólo es indicio de que los supuestos trabajados en la investigación fueron positivamente comprobados. Y efectivamente:

1.- Es evidente que el lenguaje como expresión de significantes o como expresión corporal recibe un sentido y una serie de significados por parte de los actores pedagógicos; y que tal situación genera un actuar de alumnos y maestros en el proceso educativo escolarizado.

2.- Que la vinculación del lenguaje cotidiano escolar con la práctica educativa escolarizada determina significados en los actores pedagógicos que influyen en una determinada interacción humana.

3.- Y que se ha demostrado también el supuesto de que el lenguaje cotidiano escolar que se utiliza por parte de los actores pedagógicos en la realización de la práctica educativa escolarizada, está generando estados de depresión en dichos sujetos intervinientes, al grado de que se detectaron casos con síntomas y signos que arrojaron una **depresión marcada** que permitió obtener el caso-alumno para trabajar con él un tratamiento psicoterapéutico.

Todo lo anterior arroja elementos teóricos e información empírica para dar respuesta a la interrogante que guió a la presente investigación: **¿Desde un enfoque lacaniano, de qué manera el vínculo lenguaje cotidiano escolar-generación de la depresión se hace presente en el proceso educativo al interior del salón de clases?**

Todo lo anterior posibilitó lo que se ha venido manejando en cuanto al alumno-caso seleccionado. Ello facilitó que de manera deductiva se determinara el caso de esta investigación. Así, por lo que se refiere a la interpretación y aportaciones derivadas del tratamiento psicoterapéutico hacia Pepe, el cual se presenta en los apartados 4.2.4. sobre el estudio de caso y 5.1.3. del análisis del mismo, se hizo partiendo primeramente de la elaboración de la **psicodinamia** del paciente. Ésta puede ser planteada de la manera que a continuación se indica:

De alguna manera en el adolescente, a sus seis años de edad en que vivió la conflictiva de la separación temporal de sus padres, influyó dicha causalidad sociógena, como presión de la realidad circundante para crear a su vez un conflicto de tipo neurótico. Hubo aquí un contagio emocional por su exposición a ciertas pautas neuróticas de sus padres. La violencia verbal de que fue objeto por parte de ellos y su abuela materna, y la misma violencia verbal que escuchó y presencié en la crisis de pareja pudo ser determinante en la conflictiva actual de Pepe.

El presente de él no está exento de agresión verbal. Lo que vive en la escuela, en cuanto a la forma y manera en que algunos profesores se dirigen a él, está agudizando más la predisposición de Pepe a sufrir una depresión. Cuando Vivencia

las decepciones, la frustración al no alcanzar sus expectativas y que sus esperanzas son fallidas, está perdiendo intrapsíquicamente su objeto, pues hay pérdidas inconscientes por lo esperado y depositado en la escuela. Vive sus propios desengaños<sup>60</sup>.

El YO de Pepe está fallando en su labor de síntesis e integración sobre los instintos que provienen del ELLO, y las exigencias normativas y prohibitivas del SUPERYO y de las exigencias del contexto circundante. Ya se hace presente la pulsión de muerte manifestada con actitudes de agresividad hacia los padres, y principalmente hacia la mamá; pero también esas actitudes ya son evidentes contra los mismos profesores. De alguna manera esto le genera culpa, dada la tensión entre el Yo y el Ideal del Yo. Así, el Yo se identifica totalmente con la culpa. El sadismo del Superyo contra el Yo, se explica ahora mediante la pulsión de muerte que puede llevar a Pepe al autocastigo. Entonces

*"el cultivo del instinto de muerte que se atrinchera en el Superyo se vuelve contra el Yo por la intensidad del sentimiento de culpa"<sup>61</sup>,*

pues en gran medida Pepe se siente odiado y perseguido por su papá, por su mamá e incluso por sus profesores y compañeros de escuela. Todas estas figuras conforman el paisaje del Superyo ante el cual su Yo se está rindiendo.

Ahora, dado que Pepe vive su etapa de adolescencia, y que en ella los sujetos son capaces de apropiarse más fácilmente de la producción cultural de la humanidad vía los aprendizajes sistematizados, y que en ello las funciones autónomas juegan un papel central; entonces la conflictiva que vive Pepe de alguna manera ha impactado negativamente en la capacidad de uso de la percepción, la memoria y las operaciones intelectuales para efectos de adquisición de saberes, situación que hace

---

<sup>60</sup> Guarnier, Enrique (1978). *Psicopatología clínica y tratamiento analítico*. México. Librería Porrúa Hnos. p. 89.

<sup>61</sup> Rodríguez Sutil, Carlos (2002). *Psicopatología Psicoanalítica*. Madrid, Edit.. Biblioteca Nueva. P. 198

que él vaya bajando en sus calificaciones, pero que también le impida capturar el mundo de una manera más acorde con las exigencias sociales.

Es de apreciarse hasta este momento que Pepe padece, como se ha insistido, una especie de neurosis con rasgos de depresión; esto es por el conflicto que está teniendo su YO con el ELLO. La presencia del insomnio y sudoraciones dan muestras de esto; así como las prohibiciones y presiones que el niño está padeciendo por parte de sus padres conllevan la intervención del SUPERYO para el uso del mecanismo general de la represión como característica de la neurosis. Se está dando en sí esa lucha estructural, donde la subestructura del YO se encuentra debilitada y se le dificulta contrarrestar los embates del ELLO y del SUPERYO, lo que incide en la capacidad de aquél para sus labores de síntesis e integración.

Es importante resaltar la ausencia del padre. Ello plantea la hipótesis de que la madre asume un doble rol en el hogar. Su presencia es fuerte y hace que el niño haya elaborado una imagen débil del papá. Es posible que tal ausencia durante los días hábiles de cada semana haya generado sentimientos de rencor y alejamiento amoroso de la madre hacia su cónyuge. Tales emociones de alguna manera las desplaza hacia Pepe, pues de entrada es varón, y en él descarga gran parte de la frustración que puede estar construyendo por dicha ausencia. Sin embargo, Pepe tiene en su madre el único y doble apoyo para sentirse protegido, querido y demandado cotidianamente. Entonces la madre somete a su hijo a un doble juego que le induce a procesos de ambivalencia, pues por un lado busca en su padre el Ideal del Yo, para desde ahí simbolizarse en él y sentirse amado, pero por otro lado esta figura paterna se vuelve imaginaria por la descalificación a que lo somete la pareja, y a la vez persecutoria al recibir de este padre sólo reproches, agresiones verbales y poca confirmación en virtud de la reprobación escolar que Pepe está viviendo.

El paciente se ve como 'sometido' por su mamá para que cumpla las normas que se le exigen. El comportamiento que se le pide está en función de dichas normas. Se puede apreciar que la mamá juega el rol del Superyo por la ausencia prolongada del

papá. Ante el comportamiento actual que él muestra, se ve acosado con más firmeza para la atención de las normas familiares y escolares, y para la obtención de buenas calificaciones, pues incluso sus padres usan hasta el 'interrogatorio' para saber qué es lo que le está pasando. El YO de Pepe está siendo acosado por la imagen superyóica de la mamá, donde, lamentablemente, lo vive de forma persecutoria y de una fuente que no es regularmente del padre.

En el motivo de consulta manifiesto: 'Que Pepe ha bajado mucho de calificaciones y ya no quiere ir a la escuela' subyacen problemáticas más profundas que obedecen a la relación marital existente. Es posible suponer que la conflictiva matrimonial vivida por la pareja, y que pudo llevarlos al divorcio, dejó secuelas que aun no son debidamente trabajadas al interior familiar y de pareja. Sumado a esto se insiste en la ausencia del padre y a las relaciones escolares conflictivas derivadas de las agresiones verbales. Entonces, los padres se escudan, a modo de negación, en la situación objetiva de su hijo para así no 'querer darse cuenta de que en gran medida también el problema son ellos'.

Pepe, desde su adolescencia, experimenta emociones de rechazo a muchas cosas establecidas por otros. Éstos le imponen roles, como el de ser 'buen estudiante' que casi siempre son a partir del deseo del Otro (papás y profesores). Él está de alguna manera impidiendo convertirse en el deseo del Otro, porque tal vez no es su propio deseo. Sin embargo, desde la palabra, papás y profesores le trastocan su primera imagen (la imago especular) al exigirle con un lenguaje simbólico y violento que cumpla un rol que últimamente no surge de su deseo. Por su resistencia a cumplir, sufre una violencia simbólica: Con la palabra, se le hacen recriminaciones, reproches que Pepe siente como humillaciones.

Así, como se indica en el apoyo teórico propuesto, conlleva esto la ruptura de su imago especular por los otros. Sin embargo, ello deviene en un cuestionamiento recíproco del imago omnipotente y poderoso del profesor o de sus papás por parte de Pepe, y que los hace vivir sensaciones de agresión. La simple mirada del maestro

es legitimadora de la identidad del alumno por el reflejo, pero también el alumno en su mirar es constituyente del Otro, del maestro.

En el interior del espacio áulico es claro que Pepe vive los embates de la agresión verbal. De entrada, se le trata como un sujeto sin palabra. Sólo debe estar a la escucha de discursos ajenos y casi siempre no relacionados con su deseo. En ese proceso de enseñanza-aprendizaje, la voz del maestro llega a ser para Pepe toda una eternidad. Con ello es confirmada la abstinencia a que debe someterse, y no hacer uso del habla, ya que dicho uso va en contra del fin deseado por el maestro.

Pepe, como alumno, es exigido en actitud de atención flotante, y se siente atrapado en el discurso hegemónico, unilateral del maestro, llegando a percibirlo como un intento de agresión hacia su propio ímago.

Ante las actitudes de Pepe, ya sea con sus papás o con sus maestros, principalmente éstos, es posible que sientan odio por él. Aquí lo importante es el reconocimiento por ellos de tal sentimiento, puesto que de esa manera pudiera ser posible que lo lleguen a procesar en bien de la relación pedagógica y del mismo Pepe. Porque tal vez esto explique las razones de que él no esté dispuesto a recibir la 'sabiduría' que de ellos emana. Con ello es posible explicar la frustración y angustia que vive Pepe y que le están generando sus rasgos depresivos. Ya que todo parece indicar, también, que experimenta insatisfacción a sus expectativas y a sus deseos de saber.

El caso 'Pepe' es derivado de la aplicación de instrumentos (Likert, Diferencial Semántico y La Escala de Medición de la Depresión de Zung) como ya se indicó, y así determinar actitudes de los actores pedagógicos. También se realizaron observaciones en el espacio áulico con el uso de instrumentos en los que se rescataron comportamientos y formas de uso de lenguaje y comunicativos entre profesores y alumnos, y vinculados con rasgos que configuran elementos propios de una depresión, como la angustia, la frustración, los afectos, los instintos y la psicomotricidad. Con los datos obtenidos, se pudo especular la existencia de un cuadro de rasgos que apuntaban a una depresión.

Lo anterior se relacionó con los elementos hasta aquí aportados por el paciente y los papás, lo que permitió dar cuenta del contenido manifiesto, y suponer que en lo latente este niño está padeciendo una fuerte tensión que se evidencia en la fatiga, agotamiento e intranquilidad. Así mismo, el hecho de sentirse desaprobado por los demás, situación que le genera temores e incertidumbre, puede estar indicando cierta angustia, muy vinculada ésta a un estado de frustración cuando Pepe refiere no sentirse gratificado por nadie; que más bien sufre castigos y ausencia de estímulos.

Cuando comenta sentirse triste; que su aspecto está siendo descuidado (esto es evidente en algunas sesiones); que sumado a ello están los silencios que suele tener, así como su cohibición y expresión verbal triste, sólo está evidenciando que sus afectos están maltrechos.

La parte instintiva está muy a flor de piel, debido a sus actitudes y expresiones cargadas de agresividad y violencia. El hecho de que en ocasiones entre precipitadamente y con gritos al salón de clases, completa la posibilidad de que el instinto de muerte esté siendo superior al de vida.

Ciertamente que subyacen en él esos temores, angustias y ansiedades a perder a sus padres; también está claro que los padres, ejercen actos de persecución sobre él, situación que lo está agravando aun más. Pero también los temores de perder en la realidad a sus padres y a ser abandonado por ellos tienen sentido para Pepe.

La somatización referida al insomnio está evidenciando su angustia y ansiedad de no ser abandonado por sus padres cuando él esté durmiéndose. Ha elaborado compulsiones para hacerse más demandante de la presencia de los papás cuando estos lo mandan a la cama, y las reitera en el insomnio que hace presente. Incluso constantemente usa la formación reactiva, puesto que al ser atendido solícitamente por los padres en virtud de la demanda de él, este responde regularmente con agresiones físicas o verbales.

Así, con los elementos anteriores es factible hipotetizar que Pepe puede estar padeciendo una **DEPRESIÓN**, cuyas razones principales pueden ser, por un lado, las experiencias relacionadas con la conflictiva de violencia verbal que ha vivido al interior de la familia y, por otro lado, las agresiones también verbales de que está siendo objeto por parte de algunos profesores en la escuela donde estudia.

En este caso clínico ya se ha avanzado en su tratamiento y solución. El pronóstico que se tiene es alentador y con muchas posibilidades de obtener resultados favorables. Claro que se está requiriendo la participación activa de los papás para que ellos se involucren también en este proceso terapéutico, porque han reconocido que el avance positivo de Pepe en su atención depende mucho de cómo ellos vayan elaborando su conflictiva para generar condiciones sanas en el progreso clínico de su hijo.

En la medida que los papás se involucren, situación que se aprecia factible, este paciente avanzará significativamente en su terapia. Él mismo da muestras de querer salir de la conflictiva en que vive, ya que no ha faltado a ninguna sesión programada; además, su participación en la terapia es muy buena, pues aporta bastante información y de buena gana, y con ello los progresos se irán teniendo.

Algo que es importante resaltar es que Pepe está dispuesto a involucrarse y reconoce que vive actualmente un estado depresivo. Que los síntomas que manifiesta y sus momentos de angustia, frustración y agresividad los quiere tratar para no sentirse como se siente actualmente.

En cuanto al tratamiento utilizado, éste se basa en dos sesiones semanales para el paciente y en sesiones para los papás por separado cuando así se requiera. Se acordó también una sesión familiar, entre el niño y los papás, si fuera necesario, para así abordar aspectos que estén estrechamente vinculados y que merezcan atención conjunta, dada la problemática que está viviendo el paciente. Las líneas a seguir en este tratamiento son muy modestas; estas fueron determinadas entre el paciente y sus papás, con acuerdo del terapeuta:

- 1.- Se trabaja la posibilidad de que Pepe pueda ir mejorando en sus calificaciones, a raíz de que poco a poco se sienta con disposición y a gusto de seguir yendo a la escuela.
- 2.- Disminuir sus temores o miedos al momento de irse a dormir.
- 3.- Que haya un diálogo más cercano entre Pepe y sus papás, y éstos con él.
- 4.- Trabajar las formas y maneras de expresión verbal que tienen los profesores para con él.
- 5.- Se platicará con Pepe la crisis matrimonial que vivieron sus papás, pues éstos han manifestado que desean compartir con su hijo esta etapa de su vida, pero de una forma que permita, con la ayuda del terapeuta, que Pepe no se sienta tan mal por ello.

**A N E X O S**

INSTRUMENTO I-5:

EL LENGUAJE ESCOLARIZADO Y SU RELACIÓN CON  
ACTITUDES Y EMOCIONES DEL ALUMNO.

(ESCALAMIENTO DE LIKERT PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL)

Alumno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES:

Las afirmaciones que leerás enseguida son opiniones con las que puedes estar en acuerdo o en desacuerdo. Voy a pedirte que me digas que tan de acuerdo estás con cada una de estas opiniones, al cruzar el número que indique la opción que seleccionaste de las cinco que se te presentan.

1.- En el desarrollo de la clase, te sientes excitado por la forma en que tus maestros se dirigen a ti o al grupo.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

2.- Las palabras que usa tu maestro para comunicarse contigo en clase te causan intranquilidad.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

3.- De tres meses a la fecha estás sintiendo fatiga por la forma en que tu maestro te involucra en el trabajo de clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

4.- En estos últimos meses sufres de agotamiento en las clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

5.- Te sientes inquieto o con incertidumbre (con duda) sobre lo que el profesor te enseña por la forma en que te lo comunica.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

6.- Las expresiones verbales que te dirige tu maestro te provocan temor dentro de la clase.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

7.- Llegas a sentir coraje o molestia por la manera en que sus maestros usan sus palabras para dirigirse a ti o para enseñarte.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

8.- En las clases estás teniendo últimamente sudoraciones debido a la manera en que te pide el maestro que atiendas tus trabajos.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

9.- Últimamente has percibido que tu maestro y tus mismos compañeros te están haciendo a un lado o desaprobandando por como eres.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

10.- Te sientes gratificado por la forma en que tus profesores se comunican contigo en el salón de clases.

- (1) Totalmente de acuerdo      (2) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(4) En desacuerdo      (5) Totalmente en desacuerdo

11.- Te sientes defraudado por tus maestros por la forma en que te recompensan por tus logros en las clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

12.- Llegas a sentirte insatisfecho por lo que estás alcanzando en el trabajo con tus maestros.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

13.- Tus maestros usan palabras que sientes que no te estimulan en tu desempeño como estudiante.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) De desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

14.- Consideras que sólo recibes castigos y tratos injustos por parte de tus maestros cuando éstos se comunican contigo.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) De desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

15.- Sólo percibes obstáculos de tus maestros cuando éstos estos te hacen observaciones sobre los trabajos que realizas en clase.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) De desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

16.- Sientes odio hacia tus maestros cuando consideras que te agreden al comunicarse contigo.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

EL LENGUAJE ESCOLARIZADO Y SU RELACIÓN CON  
ACTITUDES Y EMOCIONES DEL MAESTRO.

(ESCALAMIENTO DE LIKERT PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL)

Maestro: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES:

Las afirmaciones que leerás enseguida son opiniones con las que puedes estar en acuerdo o en desacuerdo. Voy a pedirte que me digas que tan de acuerdo estás con cada una de estas opiniones, al cruzar el número que indique la opción que seleccionaste de las cinco que se te presentan.

1.- En el desarrollo de la clase, te sientes excitado por la forma en que tus alumnos se dirigen a ti.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

2.- Las palabras que usan tus alumnos para comunicarse contigo en clase te causan intranquilidad.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

3.- De tres meses a la fecha estás sintiendo fatiga por la forma en que tus alumnos te involucra en el trabajo de clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

4.- En estos últimos meses sufres de agotamiento en las clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

5.- Te sientes inquieto o con incertidumbre (con duda) sobre lo que tus alumnos aprenden por la forma en que te lo comunican.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

6.- Las expresiones verbales que te dirige tus alumnos te provocan temor dentro de la clase.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

7.- Llegas a sentir coraje o molestia por la manera en que tus alumnos usan sus palabras para dirigirse a ti o para aprender.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

8.- En las clases estás teniendo últimamente sudoraciones debido a la manera en que te piden tus alumnos que atiendas tu enseñanza.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

9.- Últimamente has percibido que tus alumnos y tus mismos compañeros te están haciendo a un lado o desaprobandando por como eres.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

10.- No te sientes gratificado por la forma en que tus alumnos se comunican contigo en el salón de clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

11.- Te sientes defraudado por tus alumnos por la forma en que te recompensan por tus logros en las clases.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

12.- Llegas a sentirte insatisfecho por lo que estás alcanzando en el trabajo con tus alumnos.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

13.- Tus alumnos usan palabras que sientes que te estimulan en tu desempeño como profesor.

- (1) Totalmente de acuerdo      (2) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(4) De desacuerdo      (5) Totalmente en desacuerdo

14.- Consideras que no recibes tratos injustos por parte de tus alumnos cuando éstos se comunican contigo.

- (1) Totalmente de acuerdo      (2) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(4) De desacuerdo      (5) Totalmente en desacuerdo

15.- Sólo percibes obstáculos de tus alumnos cuando éstos estos te hacen observaciones sobre tu trabajo que realizas en clase.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) De desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

16.- Sientes odio hacia tus alumnos cuando consideras que te agreden al comunicarse contigo.

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

INSTRUMENTO I-7  
LA DEPRESIÓN Y GRADO EN QUE SE MANIFIESTA EN EL ALUMNO POR USOS DEL  
LENGUAJE ESCOLARIZADO

(ESCALAMIENTO DE LIKERT PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL)

Alumno: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_  
Grupo: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES:

En las preguntas y observaciones siguientes puedes estar en acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Te pido me digas cuál es tu posición respecto a ellas, y me lo indiques cruzando solamente una opción de respuesta.

1.- ¿Has notado que tu imagen en los últimos tres meses tiene un aspecto descuidado?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

2.- ¿Te percibes últimamente como una persona cohibida y silenciosa?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

3.- ¿En la forma que actualmente te expresan usas palabras tristes?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

4.- ¿El ánimo que estás teniendo hace sentirte decaído?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

5.- ¿Últimamente has experimentado tristeza?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

6.- ¿Sientes nostalgia o extrañas algo que crees te falta en tu vida?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

7.- ¿Cuándo los demás te miran sientes que evitas sus miradas, o que no te atreves a mirarlos?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

8.- ¿Crees que últimamente estás teniendo dificultad para concentrarte en tus actividades normales?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

9.- ¿El trabajo ordinario y común de tus clases o de tu vida diaria se te está dificultando realizarlo?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

10.- ¿Es común que actualmente sientas constantes dolores de cabeza?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

11.- ¿Te has comportado con el uso de gritos o de quejas con los demás, ya sea en el salón de clases o en otros lugares?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

12.- ¿Has tenido dificultad para expresarte verbalmente, y sólo usas gestos?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

13.- ¿Es común que en la actualidad camines desorientadamente al interior del salón de clases o del edificio escolar?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

14.- ¿Tu actual comportamiento da muestras de violencia contra los demás?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

15.- ¿Últimamente expresas amenazas cuando te relacionas con los demás?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

INSTRUMENTO I-8  
LA DEPRESIÓN Y GRADO EN QUE SE MANIFIESTA EN EL MAESTRO POR USOS DEL  
LENGUAJE ESCOLARIZADO

(ESCALAMIENTO DE LIKERT PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL)

MAESTRO: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_  
GRUPO: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES:

En las preguntas y observaciones siguientes puedes estar en acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Te pido me digas cuál es tu posición respecto a ellas, y me lo indiques cruzando solamente una opción de respuesta.

1.- ¿Has notado que tu imagen en los últimos tres meses tiene un aspecto descuidado?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

2.- ¿Te percibes últimamente como una persona cohibida y silenciosa?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

3.- ¿En la forma que actualmente te expresan usas palabras tristes?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

4.- ¿El ánimo que estás teniendo hace sentirte decaído?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

5.- ¿Últimamente has experimentado tristeza?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

6.- ¿Sientes nostalgia o extrañas algo que crees te falta en tu vida?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

7.- ¿Cuándo los demás te miran sientes que evitas sus miradas, o que no te atreves a mirarlos?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

8.- ¿Crees que últimamente estás teniendo dificultad para concentrarte en tus actividades normales?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

9.- ¿El trabajo ordinario y común de tus clases o de tu vida diaria se te está dificultando realizarlo?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

10.- ¿Es común que actualmente sientas constantes dolores de cabeza?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

11.- ¿Te has comportado con el uso de gritos o de quejas con los demás, ya sea en el salón de clases o en otros lugares?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

12.- ¿Has tenido dificultad para expresarte verbalmente, y sólo usas gestos?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

13.- ¿Es común que en la actualidad camines desorientadamente al interior del salón de clases o del edificio escolar?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

14.- ¿Tu actual comportamiento da muestras de violencia contra los demás?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

15.- ¿Últimamente expresas amenazas cuando te relacionas con los demás?

- (5) Totalmente de acuerdo      (4) De acuerdo      (3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
(2) En desacuerdo      (1) Totalmente en desacuerdo

INSTRUMENTO I-9  
 HOJA DE ENTREVISTA A LOS ALUMNOS PARA DETERMINAR EL GRADO EN QUE EL DOCENTE  
 PRESENTA SÍNTOMAS DE DEPRESIÓN

(ESCALAMIENTO DIFERENCIAL SEMÁNTICO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL)

ALUMNO: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

GRUPO: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES:

Los enunciados que leerás enseguida se refieren a las actitudes de tus profesores. Puedes dar tu punto de vista de acuerdo a los adjetivos extremos que se te proponen. Cruza el número que te permita evaluar el grado en que te inclinas por cada adjetivo extremo.

1.- ¿Cómo has visto al profesor en los últimos tres meses respecto a su participación en clase?

ACTIVO                    5      4      3      2      1      PASIVO

2.- ¿Cómo ha sido la actitud de tu maestro para atender las dudas de los alumnos?

FAVORABLE   5      4      3      2      1      DESFAVORABLE

3.- Las expresiones verbales que usa tu profesor para comunicarse dentro del salón de clases, son:

AGRESIVAS            5      4      3      2      1      TÍMIDAS

4.- La forma en que el maestro se dirige a los alumnos cuando está exponiendo la clase, es:

ALEGRE                    5      4      3      2      1      TRISTE

5.- En los últimos tres meses, cuando el profesor expone su clase, se le nota:

CONCENTRADO    5      4      3      2      1      DESCONCENTRADO

6.- El aspecto general del profesor se nota:

CUIDADO                    5      4      3      2      1      DESCUIDADO

7.- ¿Cómo observas al profesor cuando realiza actividades para que los alumnos aprendan?

ANIMADO                    5      4      3      2      1      COHIBIDO

8.- ¿Cuál es la actitud del profesor cuando trata de relacionarse socialmente con sus alumnos o compañeros de trabajo?

CONVIVE                    5      4      3      2      1      REHUYE

9.- ¿Cómo es el trato que da tu profesor a los alumnos o compañeros de trabajo?

AMABLE                    5      4      3      2      1      RUDO

10.- La actitud que tiene tu profesor ante los alumnos cuando éstos llegan a molestarlo, es:

AMISTOSA                    5      4      3      2      1      AMENAZANTE

11.- Cuando los alumnos exponen sus opiniones ante el maestro, éste se muestra:

ATENTO	5	4	3	2	1	DESATENIDO
--------	---	---	---	---	---	------------

12.- La actitud de tu maestro ante hechos de logros académicos de los alumnos, es:

RECOMPENSA	5	4	3	2	1	DENIGRA
------------	---	---	---	---	---	---------

13.- Cuando los alumnos tienen dificultad para lograr metas en su desarrollo escolar, el profesor:

ESTIMULA	5	4	3	2	1	DESANIMA
----------	---	---	---	---	---	----------

14.- El profesor se comporta con los alumnos y compañeros de trabajo de manera:

AGRADABLE	5	4	3	2	1	DESAGRADABLE
-----------	---	---	---	---	---	--------------

15.- El maestro actúa ante sus alumnos y en el desarrollo de la clase, como:

RELAJADO	5	4	3	2	1	EXCITADO
----------	---	---	---	---	---	----------

16.- El comportamiento verbal del maestro en los últimos meses al interior del salón de clases ha sido:

EXPRESIVO	5	4	3	2	1	CALLADO
-----------	---	---	---	---	---	---------

17.- Has observado que el profesor, al desarrollar la clase ante el grupo de alumnos, se muestra:

SATISFECHO	5	4	3	2	1	INSATISFECHO
------------	---	---	---	---	---	--------------

18.- La actitud que muestra el profesor ante los problemas y necesidades de los alumnos, es de:

INTERÉS	5	4	3	2	1	DESINTERÉS
---------	---	---	---	---	---	------------

19.- Cuando el profesor expone la clase dentro del aula, se nota como un individuo:

TRANQUILO	5	4	3	2	1	INTRANQUILO
-----------	---	---	---	---	---	-------------

20.- Ante los problemas graves que llegan a tener los alumnos, y que el profesor tiene que intervenir para su atención, se le observa como una persona:

TEMERARIA	5	4	3	2	1	TEMEROSA
-----------	---	---	---	---	---	----------

## ESCALA DE MEDICIÓN DE LA DEPRESIÓN DE ZUNG

EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: ENSEGUIDA ENCONTRARÁS AFIRMACIONES RELACIONADAS CON TU VIDA DIARIA. CONSIDERA ALGUNA DE LAS CUATRO OPCIONES Y CRUZA AQUELLA QUE CREAS ESTÉ MÁS CERCANA A LA DESCRIPCIÓN QUE SE HACE EN CADA AFIRMACIÓN.

	NADA O POCAS VECES (1)	ALGUNAS VECES (2)	MUCHAS VECES (3)	MAYORÍA DE VECES O SIEMPRE (4)
1.- ME SIENTO ABATIDO, DESANIMADO Y TRISTE.				
2.- POR LA MAÑANA ES CUANDO MEJOR ME SIENTO				
3.- TENGO ATAQUES DE LLANTO O DESEOS DE LLORAR				
4.- TENGO PROBLEMAS DE SUEÑO DURANTE LA NOCHE				
5.- COMO IGUAL QUE ANTES.				
6.- DISFRUTO AL VER, PLATICAR Y ESTAR CON MUJERES / HOMBRES ATRACTIVOS.				
7.- NOTO QUE ESTOY PERDIENDO PESO.				
8.- TENGO PROBLEMAS DE ESTREÑIMIENTO.				
9.- SIENTO QUE MI CORAZÓN LATE MÁS RÁPIDO QUE DE COSTUMBRE.				
10.- ME CANSO SIN MOTIVO.				
11.- MI MENTE ESTÁ TAN DESPEJADA COMO SIEMPRE.				
12.- ME RESULTA FÁCIL HACER TODO LO QUE SOLÍA HACER.				
13.- ESTOY INTRANQUILO (A) Y NO PUEDO ESTARME QUIETO (A).				
14.- TENGO ESPERANZAS EN EL FUTURO.				
15.- SOY MÁS IRRITABLE QUE DE COSTUMBRE.				
16.- TOMO LAS DECISIONES FÁCILMENTE.				
17.- SIENTO QUE SOY ÚTIL Y NECESARIO (A).				
18.- SIENTO QUE MI VIDA ESTÁ LLENA.				
19.- SIENTO QUE LOS DEMÁS ESTARÍAN MEJOR SIN MÍ, SI ESTUVIESE MUERTO (A).				
20.- SIGO DISFRUTANDO CON LO QUE HACÍA.				
TOTAL PARCIAL				
GRAN TOTAL				

## BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Abadi, Sonia (1990). *Transiciones. El modelo terapéutico de D. W. Winnicott*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- 2.- Ajuriaguera, de J (1984). *Manual de psicopatología del niño*. México, D.F.: Masson, S.A.
- 3.- Alain-Milier, Jacques (1988). *Elucidación de Lacan*. México, D.F.: Editorial Paidos.
- 4.- Allouch, Jean (1992). *Hola... ¿Lacan? – Claro que no*. México, D.F.: Editorial Psicoanalítica de la Letra A.C.
- 5.- Althusser, Louis (1994). *La filosofía como arma de la revolución*. México, D.F.: Edit. Siglo XXI.
- 6.- Andersen, Tom (1995). *El lenguaje no es inocente*. México, D.F.: Revista Psicoterapia y Familia, Vol. 8, No. 1.
- 7.- Andersen, Tom (1996). *El lenguaje es poderoso y puede ser peligroso*. México, D.F.: Revista Psicoterapia y Familia, Vol. 9, No. 1, 1996.
- 8.- Apple, Michel (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Edit. Paidos.
- 9.- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Edit. Amorrortu.
- 10.- Beuchot, Mauricio (1989). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. México, D.F.: U.A.P.
- 11.- Bleichmar, Hugo (1977). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervención específica*. Barcelona: Editorial Paidos.
- 12.- Bleuchmar, Norberto y Leiberman, Celia (1989). *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y clínica*. México, D.F.: Eleia editores.
- 13.- Bourdieu, Pierre y Passerón, Jean-Claude (1981). *La reproducción*. Barcelona : Editorial Laia.
- 14.- Braunstein, Nestor y Saal, Frida (1987). *El lenguaje y el inconsciente freudiano*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- 15.- Braunstein, N. y Gerberb, D (1983). *La re-flexión de los conceptos de Freud en la obra de Lacan*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- 16.- Campo, Alberto J (1993). *Teoría, clínica y terapia psicoanalítica*. Barcelona: Editorial Paidos.

- 17.- Chemama, Rolando (2002). *Diccionario del psicoanálisis*. B. Aires, Amorrortu Editores.
- 18.- Chemama, Roland (2001). *Elementos lacanianos para un psicoanálisis de lo cotidiano*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- 19.-Corenstein, Marta (1986). *La investigación etnográfica en educación*. México, D.F.: U.P.N.
- 20.- Cukier, José (Dic.1994). *Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos*. México, D.F.: Revista intercontinental de psicología y educación, vol. 7, No. 2.
- 21.- De Urtubey, Luisa (1986). *Freud y el diablo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- 22.- Dupont Muñoz, Marco Antonio (1988). *La práctica del psicoanálisis*. México, D.F.: Editorial Pax México, Librería Carlos Césarman, S.A.
- 23.- Duerhheim, Emilio (1990). *Educación y sociología*, México, D.F.: Edit. Lega.
- 24.- Durkheim, Emilio (1991). *La educación moral*, México, D.F.: Colofón, S. A.
- 25.- Ecco, Umberto (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- 26.- Englert, Ewaldh y Suárez, Armando (1985). *El psicoanálisis como teoría crítica y la crítica política al psicoanálisis*. México, D.F.: Siglo XXI editores, 1985.
- 27.- Estrada-Inda, Lauro (1990). *La teoría psicoanalítica de las relaciones de objeto: del individuo a la familia*. México, D.F.: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, S.A. de C.V.
- 28.- Etchegoyen, R. Horacio (1999). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- 29.- Foucault, Michel (1986). *Historia de la locura en la época clásica*. México, D.F.: F.C.E.
- 30.- Foucault, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta,
- 31.- Foucault, Michel (1993). *Vigilar y castigar*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- 32.- Freud, Sigmund (1996). *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- 33.- Friedman, George (1986). *La filosofía política de la escuela de Frankfurt*. México, D.F.: F.C.E.
- 34.-Furlan, Alfredo. *Conferencias sobre curriculum*. México, D.F.: Universidad de Colima.

- 35.- Gerberb, D (1995). *El Otro, la Ley, el Deseo en: Filosofía de la cultura*. México, D.F.: UMSNH.
- 36.- González Núñez, José de Jesús (1998). *Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- 37.- Greenson, Ralph R (1999). *Técnica y práctica del psicoanálisis*. México, D.F. : Siglo XXI editores.
- 38.- Guarner, Enrique (1978). *Psicopatología clínica y tratamiento analítico*. México, D.F.: Librería de Porrúa Hnos. y Cia., S. A., 1978.
- 39.- Heidegger, Martin (1993). *Arte y poesía*. México, D.F.: F.C.E.
- 40.- Heidegger, Martin (1988). *El ser y el tiempo*. México, D.F.: F.C.E.
- 41.- Heidegger, Martin (1988). *Sendas perdidas*. México, D.F.: F.C.E.
- 42.- Jackson, Philip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Edit. Morata.
- 43.- Hernández Rojas, Gerardo (1990). *Paradigmas de la psicología educativa*. México: Promesup/CEA-ILCE.
- 44.- Herrera, Rosario (2000). *Poética del pensar y el ser en psicoanálisis*. México, D.F.: UMSNH.
- 45.- Jacobson, Edith (1990). *Depresión: estudios comparativos de condiciones normales, neuróticas y psicóticas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- 46.- Jakobson, R (1995). *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*. México, D.F.: F.C.E.
- 47.- Jimenez, Isabel (1982). *Práctica educativa escolarizada*. México, D.F.: CISE-UNAM, Perfiles educativos, julio-agosto-sept.
- 48.- Klein, Melanie (1994). *Obras completas, tomo 1*. Barcelona: Editorial Paidos.
- 49.- Lacan, Jaques (1988). *Escritos 1*. México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- 50.- Lacan, Jaques (1988). *Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Editorial Paidos.
- 51.- Lacan, Jacques (1962). *Seminario X, La angustia*.
- 52.- Lebovici, Serge (1989). *Tratado de psiquiatría del niño y del adolescente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- 53.- Lundgren, Ulf P (1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- 54.- Makhoulouf Akl, César-Ramírez Dorantes, Georgina. *La comunicación en el salón de clases universitario*. México, D.F.: U.P.N.

- 55.- Mannoni, Maud (1998). *La primera entrevista con el psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- 56.- Masotta, Oscar (1994). *Lecciones de introducción al psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- 57.- Marx, Carlos (1992). *Miseria de la filosofía*. México, D.F.: Ediciones Quinto Sol.
- 58.- Millot, Catherine (1990). *Freud antipedagogo*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- 59.- Noriega Mendez, José Antonio (1995). *Introducción a la epistemología para psicólogos*. México, D.F.: Plaza y Valdés Editores, S.A. de C.V.
- 60.- Organización Mundial de la Salud (1996). *CIE-10, Capítulo V. Pautas diagnósticas y de actuación ante los trastornos mentales en atención primaria*. Madrid: Izquierdo, S.A., 1996.
- 61.- Ornelas, Carlos (1996). *El sistema educativo mexicano*. México, D.F.: FCE.
- 62.- Piaget, Jean (1993). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- 63.- Pierre, Pichot (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Barcelona: Masson, S.A.
- 64.- Postic, Marcel (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- 65.- Postic, Marcel (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- 66.- Rodríguez Sutil, Carlos (2002). *Psicopatología Psicoanalítica*. Madrid, Edit. Biblioteca Nueva.
- 67.- Rueda Beltrán, Mario y otros (1994). *La etnografía en educación*. México, D.F.: CISE-UNAM.
- 68.- Ricoeur, Paul (1989). *Freud: una interpretación de la cultura*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- 69.- Ricoeur, Paul (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- 70.- Ricoeur, Paul (1999). *Teoría de la interpretación*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- 71.- Roudinesco, Elisabeth (1995). *Lacan, biografía*. Buenos Aires, Argentina: F.C.E.
- 72.- Santamaría Fernández, Antonio (1995). *Diada alumnos-profesor como dinámica del cambio social*. México, D.F.: Revista intercontinental de psicología y educación, vol. 8, No. 2, diciembre.
- 73.- Sánchez Baungarten, Valentín (1996). *Introducción a la obra de Lacan*. México, D.F.: IMCED, Cuadernillo No. 14.

- 74.- Sánchez Cerezo, Sergio (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México, D.F.: Editorial Santillana, S.A. de C.V.
- 75.- Sánchez Azcona, Jorge (1990). *Reflexiones sobre el poder*. México, D.F.: UNAM
- 76.- Saussure, de Ferdinand (1994). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Ediciones Akal, S.A.
- 77.- Schaff, Adam (1975). *Lenguaje y conocimiento*. México, D.F.: Editorial Grijalbo.
- 78.- Stubbs, Michael (1983). *Lenguaje, escuela y salón de clases*. Londres: Editorial Methuen.
- 79.- Stubbs, Michael (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial.
- 80.- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, D.F.: Ediciones Paidós.
- 81.- Vanier, Alain (1999). *Lacan*. Madrid: Alianza.
- 82.- Weber, Max (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu editores, S.A.
- 83.- Wilkmsn, Louise Cherry (1982). *La comunicación en el salón de clases*. New York: Academic Press.
- 84.- Winnicott, D. W. Escritos de pediatría y psicoanálisis. Ca. 5: Odio en la contratransferencia., p. 270.
- 85.- Winnicott, D.W (1994). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- 86.- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- 87.- Zardel Jacobo C, Blanca Estela (1994). *Tensión de saberes: cognoscitivismo (Piaget) y psicoanálisis (Lacan)*. México, D.F.: Revista intercontinental de psicología y educación, vol. 7, No. 2, diciembre.